

Національний університет «Острозька академія»

Міністерство освіти і науки України

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПЛИСКА ЮРІЙ СВЯТОСЛАВОВИЧ

УДК 37.011.3-051:37.013.74(477+438)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

011 – науки про освіту

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Ю.С. Плиска

Науковий консультант

Сейко Наталія Андріївна,
доктор педагогічних наук, професор

Острог – 2018

АНОТАЦІЯ

Плиска Ю.С. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: порівняльний аналіз. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Національний університет «Острозька академія», Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир. – 2018.

Зміст анотації. У дисертаційній роботі цілісно й комплексно розглянуто проблему розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі на засадах компаративного аналізу; визначено провідні тенденції розвитку означеної культури, виходячи з українських та польських соціокультурних та освітніх реалій; обґрунтовано вплив концептів «культура» та «особистість» на розвиток теорії і методології розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в обох країнах; з'ясовано особливості соціокультурного статусу вчителів в обох країнах, діяльнісно-поведінкові характеристики особистісної педагогічної культури вчителів; представлено характеристику культурних компетенцій та їх вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителів в Україні та Польщі; удосконалено компаративне знання про провідні чинники, умови, зміст та тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в різних соціокультурних умовах. Подальшого розвитку набула методологія та методика порівняльно-педагогічних досліджень.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати значно збагачують теорію і методологію проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в компаративному відношенні. Висновки дослідження можуть бути використані при підготовці навчальних курсів з педагогіки, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, професійної педагогіки, а також в системі післядипломної педагогічної освіти.

Обґрунтовано теорію і методологію компаративного аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі на кількох рівнях: *загальнофілософському, загальнонауковому, спеціальнонауковому* та запропоновано кілька провідних підходів до дослідження окресленої проблеми у відповідній їх ієрархії: *системний* як загальнофілософський; *культурологічний* як загальнонауковий; компетентнісний, культурологічний та аксіологічний, середовищний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи як *спеціальнонаукові*.

Доведено, що особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною, відкритою системою.

Охарактеризовано *компетентнісні*, а також *аксіологічні та культурологічні* засади розвитку особистісної педагогічної культури, що окреслюють взаємозв'язок педагогічних цінностей як компонента педагогічної культури.

Доведено тезу про стійкий термінологічний зв'язок понять «культура» та «культура особистості», що уможливило висновок про нероздільність, співіснування і співпраці людини та культури, їх взаємний вплив на нерозривність суспільної і культурної реальності. Співвіднесено поняття «особистісна педагогічна культура» з кількома основними педагогічними поняттями як характеристику: *професійної діяльності; готовності до професійної діяльності; професійного досвіду діяльності; загальної культури вчителя; особистості педагога*. На основі аналізу численних польських і українських наукових джерел у дисертації сформульовано визначення *особистісної педагогічної культури вчителя як стійкої сукупності культурних знань, морально-духовних якостей і цінностей, власної участі в культурі та особистісної культури, що формуються в результаті інтеріоризації загальнокультурного й педагогічного досвіду людства у власну фахову діяльність*.

У результаті здійсненого аналізу поняття особистісної педагогічної культури в її структурі виділено чотири основні *компоненти*:

інтелектуальний (когнітивний), морально-духовний, компетентнісний та атрибутивний, а також виокремлено основні *функції*: гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, інформаційну, нормативну, навчальну і виховну.

У результаті теоретичного аналізу досліджуваної проблеми в українському та польському історичному досвіді здійснено періодизацію розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя, починаючи з XVIII століття.

Виокремлено чотири базові моделі особистісної педагогічної культури вчителя, виходячи з її структури: *когнітивну* (відображає установку дослідників на домінацію інтелектуальних процесів у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя), *компетентнісну* (передбачає визнання пріоритетності компетентнісних характеристик педагога в структурі його педагогічної культури), *аксіологічну* (відображає сформованість відповідного комплексу педагогічних цінностей, які, у свою чергу, впливають на загальний рівень особистісної педагогічної культури педагога), *атрибутивну* (за якою найбільш значущими результатами розвитку особистісної культури педагога є його позитивний імідж).

У ході проведеного дослідження окреслено основні соціокультурні детермінанти особистісної педагогічної культури вчителя на основі українського і польського дослідницького та практично-професійного досвіду, до яких віднесено: соціокультурне середовище школи; соціокультурний статус українських і польських педагогів; соціальна роль учителя як транслятора культури в локальному середовищі (український і польський досвід).

Сформульовано висновок, що характеристики соціокультурного середовища школи реалізуються в індивідуальній особистісній педагогічній культурі вчителя.

Змодельовано вплив форм прояву самосвідомості на розвиток досліджуваного феномена та обґрунтовано їх зв'язок з провідними

компонентами особистісної педагогічної культури вчителя. З'ясовано, що розвиток особистісної культури педагогів супроводжується проблемами, викликаними глобалізаційними процесами та поширенням мас-культури; обґрунтовано вплив мистецтва на означений процес.

У межах дослідження доведено, що рівень соціального статусу вчителя як детермінанти розвитку його особистісної педагогічної культури безпосередньо впливає на якість виконання соціальних ролей і їх реалізацію.

У результаті проведення окремого опитування вчителів України і Польщі щодо сформованості соціокультурного статусу з'ясовано, що рівень сформованості соціокультурних компетенцій польських та українських педагогів є фактично однаковим, простежується домінування середнього рівня означеної компетенції; участь у культуротворчій діяльності, педагогів обох країн є недостатньою, спостерігається здебільшого індиферентне ставлення до культури у відповідях респондентів обох країн. Проведене дослідження засвідчило, що соціокультурний статус польських та українських учителів знаходиться на рівні «середній – нижчий середнього», охарактеризовано причини цього явища.

Доведено, що виконання функціональних обов'язків учителя сутнісно пов'язано з його діяльністю в культурній сфері, що передбачає ретрансляцію знань, поєднання зі світом цінностей, суспільних норм, сформованих і вироблених минулими поколіннями. Обґрунтовано думку, що саме ця професійна група виконує суспільно значущу функцію трансляції особистісної культури в учнівському середовищі.

Окреслено особистісну складову особистісної педагогічної культури українських та польських учителів, що виражається в культурологічній спрямованості особистості та її діяльнісно-поведінкових характеристиках. З'ясовано, що в процесі формування культурологічної структури особистості вчителя варто врахувати дві підструктури: 1) спрямованість особистості, моральні якості й установка особистості, її стосунки з іншими (визначається

суспільним буттям людини); 2) підструктуру досвіду (знання, вміння, навички, звички), яка формується в процесі діяльності.

З метою встановлення специфіки культурологічної спрямованості особистості вчителя в розрізі українського і польського досвіду проведено дослідження культурних орієнтацій майбутніх педагогів – студентів вищих педагогічних навчальних закладів України і Польщі за критерієм структури культурної активності студентів – майбутніх педагогів. Результати анкетування засвідчили приблизно однаковий кількісний та якісний рівень участі в культурній діяльності польських та українських студентів.

Обґрунтовано основні особистісно-поведінкові характеристики сучасного вчителя, які складають основу духовно-морального компонента структури особистісної педагогічної культури, роль і значення християнської моралі як чинника розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в обох країнах у контексті основних типів провідних християнських цінностей з проекцією на структуру особистісної педагогічної культури, вплив *мистецтва* на комунікативну складову особистісної педагогічної культури в образній, символічній, семантичній, біхевіоральній формах та *культуротворчої діяльності* на розвиток особистісної педагогічної культури українських і польських учителів. Сформульовано висновок, що сучасні соціокультурні ресурси набувають форми виховної фасилітації, полегшуючи розуміння специфічної мови сучасної культури, стимулюючи та розвиваючи її.

На основі характеристики ключових компетенцій європейського вчителя з'ясовано роль педагогічного спілкування як комунікативної характеристики розвитку особистісної культури педагога в Україні та Польщі; обґрунтовано значення культурних компетенцій для розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в названих країнах.

Обґрунтовано висновок про зумовленість рівня особистісної педагогічної культури на компетентнісних засадах комплексом професійних умінь учителя (*аналітичних, прогностичних, проєктивних, комунікативних,*

рефлексивних, організаторських) та важливість їх реалізації у здійсненні ефективної педагогічної діяльності вчителя, якому притаманна особистісна педагогічна культура.

Доведено, що оцінювання змісту та ефективності організації педагогічної праці визначається рівнем творчого ставлення педагога до своєї діяльності та відображає ступінь реалізації власних можливостей при досягненні поставлених цілей. Сфера прояву педагогічної творчості окреслюється структурою педагогічної діяльності та всіх її компонентів: *конструктивного, організаторського, комунікативного і гностичного*.

З'ясовано, що *педагогічна культура* характеризує ступінь ґрунтовності оволодіння ним знаннями педагогічної теорії в її постійному розвитку, уміння застосовувати їх самостійно, методично обґрунтовано і з високою ефективністю в педагогічному процесі з урахуванням індивідуально-типових особливостей учнів.

Простежено вплив стилю і здатності педагога до педагогічного спілкування на розвиток його особистісної педагогічної культури. Здійснено класифікацію професійних компетенцій педагога за оцінками різних науковців – українських і польських з підкресленням значення культурних компетенцій у професійній діяльності сучасного педагога в Україні і Польщі.

Охарактеризовано основні функції педагогічного спілкування, що визначають особистісну педагогічну культуру вчителя та основні аспекти, що свідчать про його ефективність та необхідний рівень особистісної педагогічної культури. Окреслено роль педагогічної взаємодії у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

Виявлено *спільні тенденції процесу* розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі в окреслений хронологічний період (кінець XVIII – початок XIX століття), що вплинуло на розвиток ідей про особистісну педагогічну культуру в педагогічній теорії і практиці України і Польщі; обґрунтування педагогічної культури вчителя його особистісними

характеристиками в педагогічній теорії обох країн; алгоритмізації та моделювання процесу розвитку особистісної педагогічної культури в історії та теорії педагогіки, що має спільні риси в українських і польських наукових джерелах. Сформульовано висновок про схожість основних тенденцій розвитку шкільництва в Україні та Польщі; спільні риси розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя та їх приналежність до європейського простору педагогічної науки; відмінності в трактуванні особистісної педагогічної культури вчителя на нормативно-правовому, функціональному та аксіологічному рівні обох країнах.

Головними *тенденціями* розвитку особистісної педагогічної культури українських і польських учителів визначено такі: тенденція до зумовленості розвитку культурологічної структури особистості вчителя соціокультурними умовами життєдіяльності педагогів; тенденція до визначення стильових відмінностей в індивідуально-психологічних характеристиках особистості вчителя в Україні і Польщі, що значною мірою формують образ його педагогічної культури; тенденція до зростання (в українському досвіді) і стабілізації, навіть з певними ознаками спадання (в польському досвіді) місця і ролі християнства як аксіологічного феномена і поведінкової установки в розвитку особистісної педагогічної культури учителів обох країн; тенденція до стабільної наступності між поняттями «культурної активності» та «участі в культурі» з поступовим переважанням символічного й розважального компонентів.

Ключові слова: вчитель, тенденції розвитку, культура, особистісна культура, педагогічна культура, компаративний аналіз, культурна компетентність.

ABSTRACT

Plyska Yu.S. Tendencies of Development of Teacher's Personal Pedagogical Culture in Ukraine and Poland: Comparative analysis. – Manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – The National University of Ostroh Academy, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr. – 2018.

Content of the abstract. The thesis comprehensively reviewed the problem of teacher's personal pedagogical culture in Ukraine and Poland on the basis of comparative analysis.

The dominant tendencies of the above-mentioned culture, on the basis of Ukrainian and Polish social, cultural and educational realities, were identified. The influence of the concepts such as “culture” and “personality” on the development of theory and methodology of the development of teacher's personal pedagogic culture in both countries was substantiated. Peculiarities of socio-cultural status of teachers as well as activity-behavioral characteristics of personal pedagogical culture of teachers in both countries were highlighted. Characteristic of cultural competences and their influence on the development of personal pedagogical culture of teachers in Ukraine and Poland was distinguished.

Comparative knowledge about major factors, conditions, content and tendencies of the development of teacher's personal pedagogical culture in different social-and-cultural conditions was enhanced.

Results of the research enhance the theory and methodology of the problem of teacher's personal pedagogical culture in comparative aspect from the practical perspective. In this connection, findings of the study can be used in the process of conducting courses in Pedagogy, comparative Pedagogy, Social Pedagogy, Professional Pedagogy, and in the system of post-graduate pedagogical education.

Well-substantiated are the theory and the methodology of comparative analysis of the problem of teacher's personal pedagogical culture in Ukraine and Poland on the following levels: general philosophical, general scientific and special

scientific. The author offered several basic approaches to the study of the instantiated problem according to the following hierarchy: systemic as general philosophical; cultural as general scientific; competent, culturological and axiological, environmental, activity and personal orientation as special scientific approaches.

It is proved that teacher's personal culture is a dynamic and an open system.

Professional, axiological and culturological basics of development of the personal pedagogical culture are characterized. They shape the relationship of pedagogical values as components of pedagogical culture.

The thesis about the stable terminological relationship between the notion of "culture" and the notion of "culture of personality" is proved and it made it possible to come to the conclusion about the indivisibility, coexistence and cooperation of a person and culture, their mutual influence on the continuity of social and cultural realities.

The notion of "personal pedagogical culture" correlates with several basic pedagogical notions and it serves as a characteristic of: the professional activity; readiness to the professional activity; professional activity experience; general culture of a teacher; personality of a teacher. On the basis of the analysis of numerous Polish and Ukrainian academic sources the author, in the dissertation, managed to formulate a definition of the teacher's personal pedagogical culture as a stable amount of cultural knowledge, moral and spiritual traits and values, personal participation in cultural activity and personal culture that are being formed as a result of interiorization of general cultural and pedagogical experience of humanity in personal professional activity.

As a result of the objective analysis of the notion of the personal pedagogical culture four basic components were distinguished in its structure. They are as follows: intellectual (cognitive), moral-and-spiritual, competent and attributive. Apart from it the researcher identified basic functions, in particular: epistemic, humanistic, communicative, informative, normative, teaching and educational.

The result of the theoretical analysis of the Ukrainian and Polish historic experience is in the periodization of development of the ideas about teacher's personal pedagogical culture, which dates back to the 18th century.

Four basic models of teacher's personal pedagogical culture were distinguished, taking into consideration its structure: cognitive (reflects the pattern of researchers to the dominance of intellectual processes in the development of teacher's personal pedagogical culture), professional (presupposes recognition of priority of professional skills of a teacher in the structure of his pedagogical culture), axiological (reflects well-formed corresponding combination of pedagogical values, that, in turn, affects the general level of educator's personal pedagogical culture) and attributive (according to which the most considerable results of the development of teacher's personal culture is his positive image).

The researcher, in the process of the study, identified basic social-and-cultural factors of teacher's personal pedagogical culture on the basis of Ukrainian and Polish research and practical-professional experience precisely: social-and-cultural surroundings of the school; social-and-cultural status of Ukrainian and Polish teachers; social role of the teacher as a disseminator of culture in the local environment (Ukrainian and Polish experience).

It was found out that characteristics of social-and-cultural environment of school are reflected in the teacher's personal pedagogical culture.

The influence of forms of self consciousness realization on the development of the phenomenon under study was modeled, and their correlation with key components of teacher's personal pedagogical culture of a teacher was proved. It was identified that the development of teacher's personal culture is accompanied by problems, caused by globalization processes and promulgation of mass-culture. The influence of art on the mentioned process was justified.

By the results of the research the author made a conclusion that the level of social status of a teacher as a determinant of his personal pedagogical culture directly affects the quality of the performance of his social roles.

The results of the conducted interview of the teachers of Ukraine and Poland regarding formation of social-and-cultural status indicate that the level of formed social-and-cultural competencies of the Polish and Ukrainian educators is almost the same, but there is a tendency to domination of the medium level of the mentioned competence. Participation of educators from both countries in cultural-and-creative activity is not sufficient. It became evident that Ukrainian and Polish teachers are indifferent to culture in their countries. The research proved that the social-and-cultural status of the Polish and Ukrainian teachers is at the level of “the medium or even below medium”. The reasons of this phenomenon were characterized.

It is also proved that teacher’s performance of his functional responsibilities is intrinsically connected with his activity in the cultural sphere, which presupposes dissemination of knowledge, connected with the set of values, social norms, formed and approved by the past generations.

It was elaborated an idea that this particular professional group performs a social important function of disseminating personal culture in the school environment.

The author identified and described a personal component of teacher’s personal pedagogical culture of Ukrainian and Polish educators that is reflected in the culturological orientation of personality together with its activity-and-behavioral characteristics.

It was found out that in the process of formation of cultural structure of teacher’s personality it is necessary to consider two substructures: 1) orientation of personality, its moral qualities and personal attitude, its relationships with others (defined by the social being of the person); 2) substructure of experience (knowledge, abilities, skills, habits), which is being formed in the process of its activity.

In order to highlight specifics of culturological orientation of a teacher in the light of Ukrainian and Polish experience the author conducted a study of cultural orientation of future teachers – students of higher educational institutions in

Ukraine and Poland by the criterion of structure of cultural activity of students as future educators. The results of the interview illustrated almost equal level of participation in cultural activity of Ukrainian and Polish students.

Well-substantiated are the basic personal-and-behavioral characteristics of modern teacher, which lay the basis of moral-and-spiritual component in the structure of the teacher's personal pedagogical culture, the role and significance of the Christian moral as a component of the teacher's personal pedagogical culture in both countries in the context of the key Christian values through the prism of the structure of the personal pedagogical culture, influence of art on the communicative component of the personal pedagogical culture in the imaginative, symbolic, semantic and behavioral forms, influence of cultural-and-creative activity on the development of the Ukrainian and Polish teachers' personal pedagogical culture. The researcher came to the conclusion that modern social-and-cultural resources are represented in the form of educational exploitation, make it easy to understand specific language of modern culture, stimulating and developing it.

Characteristics of key competencies of European teacher serve as basis for defining the role of educational communication as a communicative characteristic in the development of teacher's personal culture in Ukraine and Poland. Cultural competencies necessary for the development of teacher's personal pedagogical culture in the above mentioned countries were substantiated.

A reasonable conclusion was made about the level of personal pedagogical culture and its influence on the teacher's competencies and the complex of his professional skills (analytical, forecasting, hypothetical, communicative, reflexive and organizational) and importance of their application in the process of effective pedagogical activity of the teacher with personal pedagogical culture.

The research proves that assessment of the content and effectiveness of the organization of teacher's work considerably depend on the level of the creative attitude of the teacher to his activity and reflect the measure of realization of personal abilities in pursuing of precise goals.

The sphere of realization of teacher's creativity is represented by the structure of educational activity and all its components, in particular: constructive, organizational, communicative and gnostic.

The dissertation proved that pedagogical culture characterizes the level of reliability of knowledge mastering of the pedagogical theory in its constant development, capability to apply it independently, methodologically grounded along with efficiency in the process of education taking into consideration individual-and-typical characteristics of students.

The researcher studied the style and teacher's abilities to professional communication and their influence on his personal pedagogical culture. The author composed a classification of teacher's professional competencies according to the assessment of different scholars – both Ukrainian and Polish and stressed the importance of cultural competences in professional activity of modern educator in Ukraine and Poland.

Major functions of pedagogical communication were distinguished and characterized. They considerably define teacher's personal pedagogical culture and its main aspects that indicate to its efficiency and the required level of personal pedagogical culture. The role of pedagogical cooperation in the development of teacher's personal pedagogical culture was highlighted.

The scholar identified common tendencies of the process of development of teachers' personal pedagogical culture in Ukraine and Poland during the definite time (the end of the 18th – beginning of the 19th century) that affected the development of ideas about personal pedagogical culture in pedagogical theory and practice in Ukraine and Poland; argumentation for teacher's pedagogical culture through his personal characteristics in pedagogical theory of both countries; algorithm and modeling of the process of development of personal pedagogical culture in the history and theory of pedagogy that have common feature in Ukrainian and Polish scientific sources.

The researcher comes to the conclusion that there are similarities in the main tendencies of development of school systems in Ukraine and Poland;

common features of development of ideas about teacher's personal pedagogical culture and their educational affiliation to European educational space; different approaches to interpretation of teacher's personal pedagogical culture at the legal-and-regulatory, functional, and axiological levels of both countries.

Main tendencies of the development of personal pedagogical culture of Ukrainian and Polish teachers were identified. They are as follows: a tendency that reflects the development of culturological structure of teacher's personality under the social-and-cultural conditions of life of educators; a tendency to identification of style differences between individual and psychological characteristics of teacher's personality in Ukraine and Poland that largely form the image of his/her pedagogical culture; a tendency to increasing (in Ukrainian experience) and to stability, even with certain features to decreasing (in Polish experience) the place and the role of Christianity as an axiological phenomenon and as a behavioral position in the development of personal pedagogical culture of teachers in both countries; a tendency to stable connection between the notions "cultural activity" and "participation in culture" with gradual dominance of symbolic and entertaining components.

Key words: a teacher, tendencies of development, culture, personal culture, pedagogical culture, comparative analysis, cultural competence.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Plyska Y., 1994. Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów. I Międzynarodowa konferencja. *Ruch pedagogiczny*, 3-4, s.230-236.
2. Плиська, Ю.С., 2004. Культура та її розвиток як основна проблема сучасності (порівняльні аспекти). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 5, с.291-297.

3. Плиска, Ю.С., 2005. Проблема компаративістики соціокультурних цінностей вчителів України та Польщі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 6, частина 1, с.247-253.

4. Плиска, Ю.С., 2006. Вчитель в контексті культури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 7, с.274-283.

5. Плиска, Ю.С., Гурнікевич, Я., 2006. Громадянська освіта в Польщі через Інтернет (на прикладі Центру громадянської освіти). *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Випуск 21, частина 1, с. 48-56.

6. Плиска, Ю.С., 2006. Випереджуюче відображення особистості викладача студентами (порівняльний аналіз). *Нова педагогічна думка: зб. наук. праць*. № 4, с.73-78.

7. Плиска, Ю.С., 2007. «Участь в культурі» як категорія педагогічна в працях польських науковців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 8, с.286-295.

8. Плиска, Ю.С., 2007. Структурні компоненти педагогічної культури вчителя. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 9, с.410-415.

9. Плиска, Ю.С., 2007. Особистість вчителя в контексті історії польської педевтології. *Нова педагогічна думка: зб. наук. праць*. № 3, с.3-5.

10. Плиска, Ю.С., 2008. Компаративістика культурних компетенцій вчителя в період віртуальних інформаційних систем (у контексті аналізу діяльності вчителів Польщі та України). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 10, с.218-226.

11. Плиска, Ю.С., 2008. Динаміка особистісних змін учителя в період культурних трансформацій (польсько-український аналіз). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 11, с.187-194.

12. Плиска, Ю.С., 2008. Концептуальні засади гуманізму в контексті культури вчителя. *Нова педагогічна думка: зб. наук. праць*. № 2, с.8-10.
13. Плиска, Ю.С., 2008. Християнська мораль як структурний компонент культури вчителя. *Нова педагогічна думка: зб. наук. праць*. № 3, с.18-20.
14. Плиска, Ю.С., 2009. Класифікація компетенцій у контексті культури вчителя. *Нова педагогічна думка: зб. наук. праць*. № 1, с.7-11.
15. Плиска, Ю.С., 2009. Інтегральна характеристика особистості вчителя в контексті індивідуальних стилів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 12, с.143-151.
16. Плиска, Ю.С., 2009. Пізнавальне виокремлення самосвідомості особистості в культурі індивіда. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 13, с.390-403.
17. Плиска, Ю.С., 2010. Теоретичні рефлексії я-образу вчителя в польській науковій літературі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 14, с.231-247.
18. Плиска, Ю.С., 2010. Ключові компетенції європейського вчителя в контексті сучасної педагогіки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 16, с.223-231.
19. Плиска, Ю.С., 2011. Культурологічна спрямованість особистості вчителя. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 17, с.296-302.
20. Плиска, Ю.С., 2011. Участь у культурі студентів – майбутніх педагогів як важливий фактор їх професійної підготовки (на прикладі Польщі). *Нова педагогічна думка : зб. наук. праць*. № 4, с.149-153.
21. Плиска, Ю.С., 2011. Порівняльна модель культурної поведінки вчителів України та Польщі. *Наукові записки Національного університету*

«Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Випуск 18, с.172-177.

22. Плиска, Ю.С., 2012. Психолого-педагогічні чинники культури вчителів України та Польщі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 19. с.172-175.

23. Плиска, Ю.С., 2012. Культура вчителя в парадигмі когнітивної психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 20, с.211-218.

24. Plyska, Y., 2013. Atelier pedagogiczne dla doktorantów SGGW. Wybory i perspektywy. *Biuletyn Północno-Wschodniej Izby Lekarsko-Weterynaryjnej*, 4(50), s.93-95.

25. Плиска, Ю.С., 2013. Диференціація когнітивної сфери в культурній парадигмі вчителя. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 24, с.100-103.

26. Плиска, Ю.С., 2013. Педагогічне спілкування в контексті культури вчителів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Випуск 25, с.113-117.

27. Плиска, Ю.С., 2015. Культурні компетенції як чинник формування почуття відповідальності у вчителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка*. Випуск 18, с.83-88.

28. Плиска, Ю.С., 2016. Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя: ціннісно-культурологічні аспекти. *Вісник черкаського університету: Педагогічні науки: зб. наук. праць*. №16, с.94-101.

29. Плиска, Ю.С., 2017. Особистісна педагогічна культура вчителя: системний і синергетичний підходи до аналізу. *Педагогічний дискурс : зб. наук. праць*. Випуск 22, с.128-134.

30. Плиська, Ю.С., 2017. Особистісна педагогічна культура вчителя в Україні і Польщі: тенденції розвитку. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія».

Опубліковані праці апробаційного характеру:

31. Плиська, Ю.С., 1996. Порівняльний аналіз культурних орієнтацій молоді України та Польщі. Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми реалізації духовно-творчого потенціалу молоді: пошуки, перспективи» (м. Рівне, 17-18 жовтня 1996 р.).

32. Plyska, Y., 1997. Wpływ rodziny na aktywność kulturową kandydatów do zawodu nauczycielskiego Polski i Ukrainy (studium porównawcze). W: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. J. Nikitorowicz, red. Białystok: Trans Humana, s.274-290.

33. Plyska, Y., 1998. Kompetencje kulturowe współczesnych nauczycieli (na podstawie materiału zebranego w Polsce i na Ukrainie). W: W. Prokopiuk, red. *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok: Trans Humana, s.364-369.

34. Plyska, Y., 1999. Kulturowy status nauczyciela w społeczeństwie pluralistycznym. W: *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. J. Nikitorowicz i M. Sobecki, red. Białystok: Trans Humana, s.174-179.

35. Plyska, Y., 2000. Kulturowy status nauczyciela (na przykładzie badań nauczycieli Polski i Ukrainy). W: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. T. 2. Białystok: Trans Humana, s.235-248.

36. Plyska, Y., 2004. Obraz nauczyciela akademickiego w opiniach studentów, W: A. A. Kotusiewicz, red. *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*. Białystok: Trans Humana, s.258-274.

37. Plyska, Y., 2008. Czy uczelnia kształcąca nauczycieli wychowuje wychowawców? W: *Nauczyciel akademicki z refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Alicja Anna Kotusiewicz, Genowefa Koć-Seniuch, red. Warszawa: ŻAK Wydawnictwo Akademickie, s.180-187.

38. Plyska, Y., 2009. Osobowość nauczyciela-animatora kultury i organizatora czasu wolnego w opiniach studentów Polski i Ukrainy. W: Z.

Przychodzeń, red. *Problemy rozwoju turystyki edukacyjno-kulturowej w Polsce i na świecie*. Tom XII (monografia), Warszawa: Wydawnictwo SGGW, s.376-388.

39. Plyska, Y.S., 2009. Uczestnictwo nauczyciela w kulturze jako podstawa jego pracy w społeczeństwie wielokulturowym. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista, red. *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*. Warszawa: APS, s.151-158.

40. Плиска, Ю.С., 2009. Інтегральна характеристика особистості вчителя в контексті індивідуальних стилів. Міжнародна наукова конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 19 лютого 2009 р.).

41. Plyska, Y., 2010. Kompetencje kulturowe jako podstawa pracy nauczyciela w środowisku wielokulturowym. W: K. Najder-Stefaniak, Y. Plyska, red. *Człowiek w przestrzeni spotkań*. Warszawa: Zakład Filozofii WNH SGGW, s.147-155.

42. Плиска, Ю.С., 2010. Теоретичні рефлексії Я-образу вчителя в польській науковій літературі. II Міжнародна наукова конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 24 травня 2010 р.).

43. Plyska, Y., 2013. Kompetencje kulturowe jako czynnik kształcenia odpowiedzialności nauczycieli. W: T. Zawajska, red. *Edukacja wychowanie odpowiedzialność: z teorii i praktyki pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW, s.97-103.

44. Plyska, Y., 2016. Kluczowe kompetencje podstawą pracy nauczyciela w okresie przemian społecznych w Europie. W: A. Pawluk-Skrzypek i M. Jurewicz, red. *Nauczyciel-Uczeń-Rodzic w teorii i praktyce edukacyjnej*. Lublin: POLIHYMNIA, s.38-45.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ АНАЛІЗУ ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ.....	36
1.1. Обґрунтування провідних методологічних підходів до аналізу особистісної педагогічної культури вчителя.....	36
1.2. Концепт «культура» в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.....	63
1.3. Структура і зміст особистісної педагогічної культури вчителя як міждисциплінарного поняття в українській і польській педагогічній науці.....	88
1.4. Порівняльно-педагогічні методи і методики вивчення особистісної педагогічної культури вчителя України і Польщі...	115
Висновки до розділу 1.....	128
РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА ПОЛЬСЬКОГО ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ.....	134
2.1. Історико-педагогічні засади процесу формування особистісної педагогічної культури вчителя: український та польський досвід	134
2.2. Концепт «особистість» у контексті аналізу проблеми дослідження.....	156
2.3. Моделювання особистісної педагогічної культури вчителя: український і польський досвід.....	176
Висновки до розділу 2.....	198
РОЗДІЛ 3. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДОМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В СЕРЕДОВИЩІ.....	203

3.1. Місце і роль соціокультурного середовища школи в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.....	203
3.2. Соціокультурний статус вчителя в Україні і Польщі (за результатами пілотажного дослідження культурних компетенцій педагогів).....	221
3.3. Учитель як транслятор особистісної культури в українській і польській педагогіці культури.....	243
Висновки до розділу 3.....	258
РОЗДІЛ 4. ОСОБИСТІСНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ.....	263
4.1. Культурологічна спрямованість особистості вчителя – український і польський досвід.....	263
4.2. Діяльнісно-поведінкові характеристики особистісної педагогічної культури вчителя (на прикладі анімаційної діяльності українських і польських педагогів).....	278
4.3. Християнська мораль як чинник розвиненості особистісної педагогічної культури вчителя.....	300
4.4. Вплив мистецтва та культуротворчої діяльності на формування культури особистості вчителя в українському та польському досвіді.....	316
Висновки до розділу 4.....	334
РОЗДІЛ 5. КОМПЕТЕНТІСНА СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ.....	339
5.1. Ключові компетенції європейського учителя в контексті особистісної педагогічної культури.....	339
5.2. Професійні вміння сучасного вчителя (Україна і Польща) як основа розвитку його особистісної педагогічної культури.....	382

5.3. Педагогічне спілкування учителя як комунікативна характеристика рівня розвитку його особистісної педагогічної культури.....	408
5.4. Перспективи розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні в світлі освітніх реформ останнього десятиліття: рекомендації і тенденції.....	417
Висновки до розділу 5.....	431
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	436
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	446
ДОДАТКИ.....	505

ВСТУП

Актуальність дослідження. Культурні трансформації сучасної цивілізації спричинили багато дискусій у різних сферах суспільного життя, що стосується і системи національної освіти, в якій відображаються як позитивні, так і негативні наслідки сучасних динамічних змін. У цій ситуації проблема професійної й особистісної місії вчителя знову стає предметом особливого зацікавлення суспільних діячів, науковців, політиків, батьків, а також самих педагогів, від професійної діяльності і культури яких залежить успішність реалізації освітніх завдань в добу прийдешніх культурних змін, про що йдеться в основних законодавчих документах (Закон України: «Про вищу освіту» (редакція 2016 р.), а також у проекті Концепції розвитку педагогічної освіти, Державні програмі «Вчитель» (2002), Указі Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (2004), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Проекті концепції розвитку освіти в Україні на 2015-2025 роки).

Обґрунтування культурної парадигми професійної діяльності вчителя належать до кола найбільш актуальних і дискусійних проблем у сучасній зарубіжній та вітчизняній педагогіці, що зумовлено багатогранністю означеного феномену, в якому відображається об'єктивна різноманітність проявів людської індивідуальності в історії суспільства та особистої життєдіяльності. Окрім того, зазначена проблема має міждисциплінарний характер, оскільки перебуває в полі зору не лише педагогіки, але і психології, культурології, філософії, соціології, герменевтики, соціальної практики та духовно-матеріальної культури, що свідчить про об'єктивне зростання впливу особистості вчителя на перспективи історичного процесу.

Аналіз сучасної ситуації в освіті України свідчить про актуальність проблеми педагогічної сутності гуманізму та його практичного втілення в професійну діяльність, що детермінує якісну трансформацію свідомості вчителя у напрямі формування нового цілісного світогляду, який забезпечить

гармонійний, духовно збагачений розвиток аксіологічної сфери особистості. Цей процес невіддільний від розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, оскільки забезпечує певні світоглядні орієнтири й формування культурних цінностей з високим морально-духовним потенціалом. Важливого значення набуває при цьому досвід порубіжних західних країн – представників пострадянського соціокультурного простору в Східній Європі, зокрема, і Республіки Польща.

Питання розвитку особистісної педагогічної культури вчителя регламентуються як загальноєвропейськими, так і національними українськими і польськими документами про освіту. Проте Польща раніше, аніж Україна, стала орієнтуватися на західноєвропейську модель професійної підготовки вчителів та розвиток їхньої педагогічної культури, виходячи із вимог загального соціокультурного простору Європейського Союзу. Польська система професійної підготовки вчителя в контексті розвитку його особистісної педагогічної культури є сьогодні більш відкритою, ґрунтується на європейській філософії трудової діяльності, на нових засадах освітнього менеджменту. З огляду на це компаративний аналіз розвитку особистісної педагогічної культури українських та польських учителів видається досить актуальним.

Стан розробки проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці.

Проблема особистісної педагогічної культури вчителя активно розробляється у філософії й соціології освіти, культурології, психології особистості, теорії професійної освіти тощо. Провідне місце серед досліджень, що складають теоретико-методологічну основу дослідження, належить сучасним вітчизняним і зарубіжним філософам (В. Андрущенко, П. Саух, Г. Хакен, Ю. Шабанова та ін.), культурологам (М. Бастун, В. Біблер, О. Клоковська, Н. Крилова, О. Погодіна, О. Фортунатова та ін.), представникам психологічної (передусім, гуманістичної) науки (І. Бех, О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.), сучасним вітчизняним та зарубіжним дослідникам у галузі професійної педагогіки (Ш. Амонашвілі,

О. Антонова, С. Вітвицька, О. Вознюк, Ю. Воленський, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, С. Перрі, О. Сухомлинська та ін.). Особливе значення для реалізації завдань, поставлених перед дослідженням, мають праці в галузі особистісної культури вчителя та її розвитку (В. Андрущенко, Г. Балл, В. Гриньова, Я.В. Давід, Ф. Знанецький, А. Клоковська, В. Оконь, Е. Сапір, В. Ціхонь), психології педагогічної діяльності (З. Гашь, Е. Касіер, Л. Коваленко, Б. Наврочинський, Б. Халаш), педевтології (В. Бенін, С. Гаркуша, С. Гончаренко, Р. Інгарден, С. Лобода, Ю. Мірські, Б. Суходольський, В. Хутмехар), педагогічної компаративістики (М. Ванова, М. Лещенко, В. Луговий, Г. Ніколаї, О. Овчарук, А. Сбруєва, С. Сисоєва). Окремо маємо атрибутувати значну кількість польськомовної літератури, використаної в дослідженні, насамперед, дослідження А. Клоковської, Б. Наврочинського, В. Оконя, Б. Халаша, В. Ціхоня та ін., що викликано порівняльно-педагогічним характером роботи і прагненням характеризувати розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в українських та польських професійно-педагогічних реаліях.

Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на тому, що особистісна педагогічна культура вчителя є системним об'єктом для вивчення в педагогічній науці обох країн; компаративні засади аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вимагають зваженого методологічного підходу із залученням загальнофілософських, загальнонаукових та спеціальнонаукових методологічних підходів.

Концепція дослідження представлена трьома провідними концептуальними рівнями (загальнофілософським, загальнонауковим та спеціальнонауковим) розгляду.

Загальнофілософський рівень дослідження проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя передбачає категоріально-понятійний аналіз означеної проблеми із залученням двох провідних концептів – «культура» та «особистість» з позицій: філософії освіти (визначення детермінації педагогічної культури соціокультурним

середовищем у компаративному контексті); культурології (обґрунтування культуровідповідності як основного показника розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі); аксіології освіти (окреслення провідних педагогічних цінностей, що складають аксіологічну основу педагогічної культури вчителя).

Загальнонауковий рівень аналізу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі уможливив залучення наукових праць із сучасної гуманістичної психології педагогічної діяльності, педагогічної компаративістики з метою забезпечення міждисциплінарного характеру представленого дослідження.

Спеціальнонауковий рівень розгляду обраної проблеми (рівень педагогічної компаративістики) представлено сукупністю дослідницьких методів і методик порівняльної педагогіки. Серед них чільне місце належить: методам вивчення офіційних документів, статистичних матеріалів, документальних та науково-педагогічних джерел з питань особистісної педагогічної культури вчителів України та Польщі; структурно-порівняльному методу, який уможливив розділення досліджуваного феномена на складові частини; конструктивно-генетичного методу, що дає можливість простежити аналіз змін в особистісній педагогічній культурі вчителів обох країн в історичній ретроспективі та на сучасному етапі розвитку освіти; порівняльному методу, що акумулює в собі результати застосування всіх вище названих порівняльно-педагогічних методів. Використання дослідницьких методів і методик порівняльної педагогіки дозволило висловити припущення, а в результаті проведеного дослідження підтвердити його, що особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною відкритою системою, що розвивається з урахуванням синергетичних, діяльнісних та особистісно орієнтованих механізмів.

Компетентнісні засади розвитку особистісної педагогічної культури вчителя передбачають: здатність працювати самостійно, брати на себе

відповідальність за зміст та результати педагогічної діяльності; готовність виявляти проблеми та знаходити шляхи їх вирішення; уміння аналізувати нові професійні ситуації й застосовувати необхідні знання; спроможність конструктивно контактувати з іншими суб'єктами професійної діяльності.

Особистісна педагогічна культура вчителя в Україні і Польщі потребує її компаративного аналізу за кількома основними компетентнісними характеристиками (інформаційною, комунікативною, продуктивною, автономізованою, моральною, психологічною, соціальною, особистісною). У процесі інтерпретації культури виокремлюються два провідні підходи до трактування концепту культури як основи особистісної педагогічної культури вчителя – природний і суспільний; особистісна педагогічна культура вчителя за своїм змістом і сутністю є суспільно-символічною. Концепт «особистість», поряд з концептом «культура» становить категоріальну основу особистісної педагогічної культури вчителя в обох країнах.

Компаративний аналіз розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі здійснений на основі реалізації низки дослідницьких методик, серед яких найбільш вагоме значення мають герменевтичний аналіз, структурно-функціональний метод, метод інтерпретації освітніх фактів, кореспондентські методи опитування, метод аналізу іншомовних джерел, метод аналізу масових явищ, критеріально-порівняльний метод.

У процесі дослідження особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі викликає особливу увагу вивчення таких феноменів, як соціокультурний статус педагогів обох країн, їх культурологічна спрямованість, культурна активність, участь у культуротворчій діяльності, що недостатньо чи фрагментарно представлено у науковій літературі. На засадах урахування означених феноменів виникає необхідність виявлення провідних тенденцій розвитку особистісної педагогічної культури вчителя названих країн.

Недостатня вивченість та необхідність виваженого компаративного аналізу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі, відсутність комплексного дослідження цієї проблеми в порівняльній педагогіці зумовили вибір теми дослідження: **«Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: порівняльний аналіз».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» в межах науково-дослідної теми «Теоретико-експериментальні дослідження особистості українського інтелігента» (номер державної реєстрації 0115U002774). Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол № 4 від 26.11. 2009 року).

Мета дослідження – цілісно й системно дослідити тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі.

Основні **завдання** дослідження:

1. Обґрунтувати теорію і методологію компаративного аналізу особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі на основі концептів «культура» та «особистість».
2. Змодельовати та здійснити періодизацію ідей розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в українській та польській історико-педагогічній науці.
3. Визначити провідні соціокультурні детермінанти особистісної педагогічної культури вчителя в українському та польському соціумах.
4. Окреслити особистісну складову педагогічної культури українських та польських учителів.
5. З'ясувати компетентнісні характеристики розвитку особистісної педагогічної культури педагогів в обох країнах.

6. Обґрунтувати провідні тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі; сформулювати рекомендації щодо розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України та Польщі.

Об'єкт дослідження – особистісна педагогічна культура вчителя.

Предмет дослідження – тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі.

Теоретико-методологічна основа дослідження ґрунтується на засадах наукового пізнання, компаративного підходу до розгляду проблеми з урахуванням соціально-економічних, соціокультурних, етнонаціональних, соціально-політичних, історичних підходів, що надає можливість простежити динаміку розвитку особистісної культури вчителя в Україні та Польщі, сформулювати провідні тенденції розвитку цього феномена в українських та польських освітніх реаліях для визначення спільних та відмінних характеристик педагогічної культури вчителів обох країн. З цією метою до методології дослідження залучено джерельну базу педагогічної науки обох країн та запропоновано кілька провідних підходів до дослідження окресленої проблеми у відповідній їх ієрархії: системний підхід як загальнофілософський; культурологічний – як загальнонауковий; компетентнісний, аксіологічний, середовищний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи як спеціальнонаукові.

Комплекс **методів** дослідження, які використовувалися в його процесі, представлено: 1) *загальнонауковими*, серед яких найбільше значення відведено діалектичному й герменевтичному методам, застосованим для аналізу текстового матеріалу різними мовами і з різним ступенем наближення до проблеми дослідження; 2) *спеціальнонауковими*, до яких ми віднесено, насамперед, аналіз документів, застосований з метою виявлення закономірностей використання понятійного апарату дослідження у польських та українських наукових джерелах; об'єктивне спостереження, інтерв'ювання польських та українських педагогів та студентів педагогічних спеціальностей, проведене з метою реалізації окремих завдань наукового

пошуку; 3) *порівняльно-педагогічні* методи дослідження, серед яких провідну роль відіграли метод вивчення документальних та науково-педагогічних джерел, структурно-порівняльний, конструктивно-генетичний, метод інтерпретації освітніх фактів, метод аналізу іншомовних джерел, метод аналізу масових явищ, реалізовано в дослідженні задля побудови порівняльних характеристик та виділення спільних тенденцій у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в обох країнах.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* цілісно й комплексно розглянуто проблему розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі на засадах компаративного аналізу; обґрунтовано теорію і методологію компаративного аналізу особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі на основі концептів «культура» та «особистість»; з'ясовано системні характеристики особистісної педагогічної культури вчителя (структурованість, взаємодія, єдність, взаємозалежність, різноаспектність); обґрунтовано сутність досліджуваного феномена як динамічної, ймовірнісної відкритої системи; охарактеризовано вміст особистісної педагогічної культури вчителя в компонентах його професійної компетентності (інформаційної, комунікативної, продуктивної, автономізаційної, моральної, психологічної, соціальної, особистісної); запропоновано періодизацію ідей розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в українській та польській історико-педагогічній науці; обґрунтовано спільні історичні тенденції цього процесу (до унормування вимог до вчителів в обох країнах (починаючи з кінця XVIII – початку XIX століття), що вплинуло на розвиток ідей про особистісну педагогічну культуру в педагогічній теорії і практиці України і Польщі; до обґрунтування педагогічної культури вчителя його особистісними (психологічними, поведінковими, кваліфікаційними, атрибутивними) характеристиками в педагогічній теорії обох країн; до алгоритмізації та моделювання процесу розвитку особистісної педагогічної культури в історії та теорії педагогіки, що має спільні риси в українських і

польських наукових джерелах); визначено провідні соціокультурні детермінанти особистісної педагогічної культури вчителя в українському та польському соціумах; з'ясовано компетентнісні засади та діяльнісно-поведінкові характеристики особистісної педагогічної культури вчителів; представлено характеристику культурних компетенцій та їх вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителів в Україні та Польщі; охарактеризовано провідні тенденції розвитку особистісної педагогічної культури українських і польських учителів на рівні концепта «особистість»: до зумовленості розвитку культурологічної структури особистості вчителя соціокультурними умовами життєдіяльності педагогів (як локальними, так і глобальними); до визначення стильових відмінностей в індивідуально-психологічних характеристиках особистості вчителя в Україні і Польщі, що значною мірою формують образ його педагогічної культури; до зростання (в українському досвіді) і стабілізації, навіть з певними ознаками зниження (в польському досвіді) місця і ролі християнства як аксіологічного феномена і поведінкової установки в розвитку особистісної педагогічної культури вчителів обох країн; до стабільної наступності між поняттями «культурної активності» та «участі в культурі», з поступовим переважанням символічного й розважального компонентів мистецького простору в розвитку особистісної педагогічної культури вчителів обох країн; сформульовано висновки про наявність кількох основних сучасних тенденцій: до компетентнісного виміру особистісної педагогічної культури вчителя в сучасній українській і польській педагогічній науці; до зумовленості рівня розвитку особистісної педагогічної культури вчителя змістом і ефективністю його педагогічного спілкування та загальної особистісної культури; до зближення компетентнісного компонента особистісної педагогічної культури українських і польських учителів з ключовими європейськими компетенціями педагогічних працівників;

вдосконалено компаративне знання про провідні чинники, умови, зміст та тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в різних соціокультурних умовах;

подальшого розвитку набула методологія та методика порівняльно-педагогічних досліджень.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати значно збагачують теорію і методологію проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в компаративному відношенні, можуть бути використані при розробці та вдосконаленні Концепції педагогічної освіти України, змістовому наповненні освітніх нормативних документів. Висновки дослідження можуть застосовуватися у процесі підготовки навчальних курсів з педагогіки, порівняльної та професійної педагогіки, соціальної роботи. Матеріали проведеного дослідження можна використовувати в системі післядипломної педагогічної освіти. До практичної значущості можна віднести і сформульовані рекомендації щодо розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України та Польщі.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення, висновки та результати дослідження викладено у доповідях на засіданнях кафедри, вченої ради та методологічних семінарах Національного університету «Острозька академія», науково-методологічних семінарах кафедри психології та педагогіки, а також на наукових та науково-методичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej» (Białystok, Польща, 1996, очна), «Rozwój nauczyciela w okresie transformacji» (Białystok, Польща, 1997, очна), «Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym» (Białystok, Польща, 1998, очна), «Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości» (Warszawa, Польща, 2009, очна), «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 2009, очна), «Сучасні дослідження когнітивної психології» (Острог, 2010, виступ, тези), «Edukacja – wychowanie – odpowiedzialność» (Warszawa-Zakopane, Польща, 2012, очна), Міжнародній

науково-практичній конференції «Актуальні проблеми громадянської освіти та виховання: український та зарубіжний досвід» (Острог, 2013, очна), VII Міжнародній науково-практичній конференції «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (Острог, 2013, очна), VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість» (Острог, 2014, очна), «Bezpieczeństwo w obliczu zmian społecznych – wybrane aspekty prawne, administracyjne i pedagogiczne» (Piotrków Trybunalski, Польща, 2014, очна); II International Scientific and Practical Conference «Problems and perspectives in European educational development» (Prague, Чехія, 2017, очна); *всеукраїнських* «Проблеми реалізації духовно-творчого потенціалу молоді: пошуки, перспективи» (Рівне, 1996, очна), «Освіта як фактор формування людського капіталу» (Острог, 1999, очна), VI викладацько-студентській конференції «Дні науки Національного університету «Острозька академія» (Острог, 2001, очна), «Культура і освіта» (Острог, 2002, очна), VIII викладацько-студентській конференції «Дні науки Національного університету «Острозька академія» (Острог, 2003, очна), XX науковій викладацько-студентській конференції «Дні науки» (Острог, 2015, очна), V всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (Острог, 2015, очна), IV Міждисциплінарній науково-практичній конференції студентів і молодих учених «Актуальні питання соціально-політичних наук: політологія, психологія, документознавство й інформаційна діяльність» (Острог, 2016, очна), XXI, XXII, XXIII наукових викладацько-студентських конференціях «Дні науки» (Острог, 2016-2018, очна); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2016-2018).

Кандидатська дисертація на тему «Удосконалення організації культурного дозвілля старшокласників на основі залучення до музичної діяльності» за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки була захищена у 1990 році у Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР.

Положення та висновки кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 44 авторських публікаціях, з них 43 одноосібних, 27 статей у фахових наукових виданнях затверджених ДАК України; 1 монографія; 8 – матеріали конференцій (тези доповідей), 2 статті в зарубіжних періодичних наукових виданнях, 6 інших закордонних публікацій.

Особистий внесок автора у публікаціях виконаних у співавторстві. У статті «Громадянська освіта в Польщі через Інтернет (на прикладі Центру громадянської освіти)» виконаній у співавторстві з Я. Гурнікевич, автору належить обґрунтування сутності та змісту громадянської освіти та її впливу на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя.

Структура роботи. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (650 позицій, з них – 237 іноземними мовами) та 15 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 538 сторінок, з них основного тексту – 385. Робота містить 16 таблиць та 26 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ АНАЛІЗУ ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

1.1. Обґрунтування провідних методологічних підходів до аналізу особистісної педагогічної культури вчителя

Потреба в окресленні провідних методологічних підходів до проблеми розвитку особистісної професійної культури вчителя в Україні і Польщі викликана необхідністю окреслити методологічне поле нашого дослідження. Методологія, за її найбільш широким визначенням (В. Шинкарук, 1986)¹ – це вчення про методи пізнання й перетворення дійсності. У більш вузькому розумінні методологію трактують як вчення про методи діяльності, методи дослідження, методи діяльності і знання (Ю. Сурмін, 2006)².

Дослідження процесу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя потребує різноаспектної методології, що викликано, передовсім, ключовими словами самого об'єкта дослідження: «особистість» ↔ «педагогічна професія» ↔ «культура». У зв'язку з цим виникає потреба у використанні кількох провідних методологічних підходів, серед яких ми виділили:

1) **Системний** підхід як загальнофілософський; системологія вважається багатьма вченими (Ю. Сурмін, 2006³, А. Конверський, 2010⁴,

¹ Шинкарук, В.І. ред., 1986. *Філософський словник*. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ.

² Сурмін, Ю. П. 2006. *Майстерня вченого: підручник для науковця*. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», с. 26.

³ Сурмін, Ю. П. 2006. *Майстерня вченого: підручник для науковця*. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні».

⁴ Конверський, А.Є. 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів та ад'юнктів*. Київ: Центр учбової літератури.

А. Баскаков, М. Туленков, 2004⁵, С. Сисоєва, Т. Кристопчук, 2013⁶ та ін.) основою будь-якої методології;

2) **Культурологічний** підхід як загальнонауковий; культурологічні засади проблеми розвитку особистісної професійної культури вчителя дають можливість пов'язати його професійну діяльність із рівнем загальної та педагогічної культури;

3) **Компетентнісний** підхід як спеціальнонауковий; завдяки цьому методологічному підходові проблема розвитку особистісної професійної культури виходить на рівень формування культурних компетенцій у професійному контексті;

4) **Аксіологічний** та культурологічний підходи як спеціальнонаукові; у межах аксіологічного підходу конкретизуються ті культурні цінності, які складають основу чи є компонентом особистісної професійної культури вчителя; культурологічний підхід дає можливість співвіднести загальнолюдське, професійне та індивідуальне в особистісній педагогічній культурі вчителя.

Основи **системного** підходу стали застосовуватися в педагогічній науці досить недавно; основні засади цього підходу сформувалися (власне, як і інших провідних методологічних підходів) в царині філософії. Філософська інтерпретація системи розглядається, насамперед, у загальній теорії систем, системному аналізі, синергетиці, системотехніці та ін. (І. Блауберг, З. Юдін, 1973⁷, В. Садовський, 1974⁸, В. Спіцнадель, 2000⁹, В. Тьютін, 1969¹⁰,

⁵ Баскаков, А.Я. и Туленков, Н.В. 2004. *Методология научного исследования*: учеб. пос. 2-е изд., испр. Киев: МАУП.

⁶ Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги.

⁷ Блауберг, И.В. и Юдин, З.Т. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.

⁸ Садовский, В.Н. 1974. *Основания общей теории систем*. Москва: Наука, с. 77-106.

⁹ Сפיцнадель, В.Н. 2000. *Основы системного анализа*. Санкт-Петербург: Бизнес-пресса.

¹⁰ Тьютин, В.С., 1969. О подходах к построению общей теории систем. *Системный анализ и научное знание*, вып. 2.

С. Смірнов, 1978¹¹ та ін.). Натомість педагогічна наука концентрується на системі освіти, системі виховання, системі моральних норм і правил, системі цінностей, комунікативній системі в освіті, системі професійної підготовки фахівців, системі компетентностей і компетенцій та ін.¹². У найзагальнішому вигляді система є об'єктом, що складений з окремих частин; Л. Берталанфі (1977)¹³ подає визначення системи як комплексу елементів (компонентів), що взаємодіють між собою. О. Авер'янов (1976)¹⁴ підкреслює математичні властивості системи і тому визначає її як «обмежену безліч елементів, що взаємодіють між собою». Р. Акофф (1971)¹⁵ наголошує на необхідності системного підходу в різних галузях знання та людської практики, оскільки сучасна наука покликана не ізолювати досліджувані об'єкти, а вивчати їх різноаспектно.

Для аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя нам важливо виокремити суттєві категоріальні ознаки поняття системи, серед яких структурованість, взаємодія, єдність, різноаспектність, взаємозалежність. Виходячи з об'єкта нашого дослідження, ми представили його системні характеристики в таблиці 1.1.

¹¹ Смирнов, С.Н., 1978. Элементы философского содержания понятия «система» как ступени развития познания и практики. *Системный анализ и научное познание*, Вып. 1.

¹² Шабанова, Ю.О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Донецьк: НГУ, с. 16.

¹³ Берталанфи, Л. фон., 1977. История и статус общей теории систем. В: Л. фон Берталанфи. *Системные исследования*. Москва: Наука, с. 28.

¹⁴ Аверьянов, А.Н. 1976. *Система: философская категория и реальность*. Москва: Наука, с. 43

¹⁵ Акофф, Р., 1971. О природе систем. *Известия АН СССР. Серия Техническая кибернетика*, вып. 3, с. 68-75.

Таблиця 1.1.

Системні характеристики особистісної педагогічної культури вчителя як наукової категорії

<i>Категоріальна ознака системи</i>	<i>Сутність категоріальної ознаки</i>	<i>Характеристика особистісної педагогічної культури вчителя в межах ознаки</i>
Структурованість	Визначає структуру системного об'єкта як такого, що складається з різноманітних елементів, які взаємно доповнюють та визначають один одного	Особистісна педагогічна культура вчителя є сукупністю взаємопов'язаних елементів, серед яких виділяємо когнітивний, морально-духовний, компетентнісний та атрибутивний компоненти
Взаємодія	Відображає зв'язки між структурними елементами системи	Всі наведені вище елементи особистісної педагогічної культури вчителя пов'язані між собою. Так, наявні у вчителя знання про свою професію та культуру її прояву не будуть вповні реалізовані без належної мотивації (до педагогічної професії, з одного боку, та до культури професійної діяльності – з іншого); у процесі розвитку особистісної педагогічної культури вчителя відбувається постійна рефлексія її розвиненості; рівень сформованості особистісної професійної культури вчителя залежить від ціннісного ставлення до неї з боку педагога і т.д.
Єдність	Визначає характер взаємозв'язків між елементами системи	Наведені вище взаємозв'язки між елементами особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта перебувають в єдності і тому разом визначають індивідуальну специфіку розвитку означеного об'єкта у кожного окремого педагога
Взаємозалежність	Віддзеркалює зміст підпорядкованості	У процесі динамічних змін у будь-якому з визначених нами елементів

Продовження таблиці 1.1.

	одних елементів системи іншим та залежність змін у певних елементах системи від змін в одному з її елементів	особистісної педагогічної культури вчителя наступають зміни в змісті інших елементів, що зрештою призводить до загальної зміни всієї системи
Різноаспектність	Визначає спільне і відмінне у змісті окремих елементів системного об'єкта	Кожен з елементів особистісної педагогічної культури вчителя має свою специфіку, що визначається його місією в загальній структурі. Так, мотиваційна складова забезпечує спрямованість вчителя на розвиток власної педагогічної культури; діяльнісна – визначає методику розвитку педагогічної культури і т.п. Водночас, всі ці елементи мають спільну мету і виконують спільні функції, забезпечуючи загальний розвиток особистісної педагогічної культури педагога

Як свідчить подана вище таблиця 1.1., феномен особистісної педагогічної культури вчителя має виражений системний характер, оскільки: по-перше, особистісна педагогічна культура вчителя є сукупністю взаємопов'язаних елементів; по-друге, всі елементи особистісної педагогічної культури вчителя пов'язані між собою і перебувають в єдності; у процесі динамічних змін у будь-якому з визначених нами елементів особистісної педагогічної культури вчителя наступають зміни в змісті інших елементів; кожен з елементів особистісної педагогічної культури вчителя має свою специфіку, що визначається його місією в загальній структурі.

Для характеристики особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта для аналізу важливо з'ясувати принципи системного аналізу, на яких ґрунтуватиметься така характеристика. У теорії систем

(Ю. Шабанова, 2014)¹⁶ визначено кілька основних принципів функціонування системного об'єкта, серед яких – принцип цілісності, структурності, взаємозалежності системи і середовища, ієрархічності, множинності опису. Взаємозв'язок означених системних принципів та їх вплив на аналіз проблеми особистісної професійної культури вчителя подано нами в Додатку К.

Таким чином, представлені в таблиці 1.2 системні принципи та їх зв'язок з проблемою розвитку особистісної педагогічної культури вчителя свідчать, що феномен особистісної педагогічної культури педагога є цілісним, формується під впливом системи зовнішніх і внутрішніх чинників; всі елементи особистісної педагогічної культури вчителя є завершеними системами з власною структурою; всі ці аспекти підтверджують реалізацію принципу множинності опису феномена особистісної педагогічної культури вчителя.

Ураховуючи розроблену науковцями (В. Спіцнадель, 2000¹⁷, Ю. Шабанова, 2014¹⁸ та ін.) *типологію систем*, можемо стверджувати, що в межах нашого дослідження найбільш прийнятними є кілька класифікацій системних об'єктів, а саме:

1. *Статичні і динамічні системи.* Статичність – це характеристика системи, яка затверджує незмінність її стану протягом певного часу. Натомість динамічна система постійно змінює свій стан у часі і просторі. Зважаючи на те, що особистісна педагогічна культура вчителя постійно підлягає змінам – як інтеріоризаційним, так і екстеріоризаційним – ми стверджуємо, що це *динамічна система*.

2. *Однозначно детерміновані й імовірнісні системи.* Однозначно детерміновані системні об'єкти дають можливість встановити їх стан за

¹⁶ Шабанова, Ю.О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Донецьк: НГУ, с. 19-20.

¹⁷ Спіцнадель, В.Н. 2000. *Основы системного анализа*. Санкт-Петербург: Бизнес-пресса.

¹⁸ Шабанова, Ю.О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Донецьк: НГУ.

допомогою певних критеріїв і показників у будь-який відрізок часу; натомість імовірнісні об'єкти дають можливість лише прогностично передбачати означений стан за допомогою певних змінних. На підставі такого окреслення типології систем можемо гіпотетично припустити, що особистісна педагогічна культура вчителя є *ймовірнісною*; такий висновок ґрунтується на здійсненому нами в наступних розділах емпіричному компаративному дослідженні розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, які, водночас, є лише статистично ймовірними, але не однозначно детермінованими. Зауважимо також, що гуманітарні системні об'єкти досить рідко можна вважати однозначно детермінованими, оскільки складно прорахувати всі чинники (змінні), що детермінують розвиток такого системного об'єкта в кожний наступний проміжок часу.

3. *Закриті і відкриті системи.* Для закритої системи характерною є відсутність зовнішніх впливів, що змінюють сутність і зміст елементів системи. Відкрита система характеризується постійним обміном свого змісту як всередині, так і зовні – з навколишнім середовищем. У зв'язку з таким тлумаченням обох типів систем можна фактично однозначно стверджувати, що ми маємо справу з особистісною педагогічною культурою вчителя як *відкритою системою*.

Проведений вище аналіз типології систем та її проектування на проблематику нашого дослідження дає можливість дійти висновку про те, що ***особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною відкритою системою***. Цей висновок є важливим з огляду на його вплив на наступні кроки в аналізі цього феномена в українських і польських реаліях – з точки зору системного, компетентнісного, аксіологічного та культурологічного наукових підходів.

У межах системного підходу, зважаючи на динамічність і відкритість особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта, суттєвим видається нам використання **синергетики** як науки про самоорганізацію,

підтримку і розпад систем різної природи (І. Пригожин, Г. Ніколіс, 1979)¹⁹. Синергетика вивчає нелінійні відкриті дисипативні системи (Г. Хакен, 1980)²⁰. Виходячи з основних положень синергетики, ми інтерпретували їх у площині проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя і подали в Додатку Л.

Подана в Додатку Л таблиця свідчить про синергетичний характер феномена особистісної педагогічної культури вчителя як складної самоорганізованої системи, що потребує постійного оновлення у всіх її компонентах; ця система не може уникнути випадкових відхилень як «олюднений» феномен, що не може бути прорахований у суто технічному відношенні; особистісна педагогічна культура вчителя є відкритою системою, тому відповідає основним характеристикам синергії розвитку.

У контексті системного підходу та його синергетичних механізмів набуває особливого значення *особистісно орієнтована парадигма* розвитку фахівця, в тому числі й педагога. Особистісно орієнтований підхід тісно пов'язаний з культурологічним, розглянутим нижче, оскільки обидва ці підходи визначають гуманістичну орієнтацію освітнього процесу. Різниця в реалізації цих підходів, на думку М. Бастун (2006)²¹, полягає в тому, що в межах культурологічного підходу дослідник спирається на створення культурного середовища, в якому відбуваються певні освітні трансформації; натомість особистісно орієнтований підхід передбачає застосування психологічних методів і методик впливу на розвиток особистості в системі освіти. Основи особистісного підходу до навчально-виховного процесу та розвитку особистості в ньому розроблялися К. Роджерсом (1962)²²,

¹⁹ Ніколіс, Г. и Пригожин, И. 1979. *Самоорганизация в неравновесных системах*. М.: Мир.

²⁰ Хакен, Г. 1980. *Синергетика*. Москва: Мир.

²¹ Бастун, М.В. *Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення* [online]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf>

²² Роджерс, К., 2004. Вчитися біти вільним: гуманістична педагогіка. *Зарубіжна література*, № 20, с. 23-24.

А. Маслоу (1963)²³, Р. Мей (1994)²⁴ – у площині гуманістичної психології; провідною ідеєю цього підходу було і залишається визнання унікальності «Я» кожної людини, завдяки чому забезпечується оптимальне розкриття можливостей особистості в її розвитку, становлення самосвідомості, самореалізації, самоутвердження²⁵. Особистісно-діяльнісний підхід до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя дає можливість, окрім того, розмежувати індивідуальну та спільну діяльність у сфері навчально-виховного процесу; з іншого боку, поєднання особистісного й діяльнісного аспектів цього підходу дає можливість забезпечити цілісність процесу розвитку особистісної педагогічної культури. Співвідношення особистісного й діяльнісного аспектів означеного підходу ми представили на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Співвідношення особистісного та діяльнісного аспектів особистісно-діяльнісного підходу до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

²³ Маслоу, А. 2010. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.

²⁴ Мэй, Р. 2004. *Открытие Бытия*. Москва: Институт Общегуманитарных Исследований.

²⁵ Безбородих, С.М. 2001. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Педагогіка, соціальна робота, Вип. 28, с. 19-21.

Наведений вище рисунок 1.1 свідчить про тісний взаємозв'язок особистісного та діяльнісного аспектів розгляду особистісної педагогічної культури вчителя як методологічного феномена, їх взаємозалежність як таких, що реалізують індивідуальний характер педагогічної діяльності з урахуванням усіх змін в рівні розвитку педагогічної культури.

У межах нашого дослідження особистісно орієнтований підхід набуває своєї специфіки, оскільки стосується, насамперед, тлумачення особистісних характеристик процесу формування педагогічної культури вчителя – як майбутнього, так і практикуючого. Тому найчастіше особистісно орієнтований підхід у стосунку до педагогічної професії окреслюють як особистісно-діяльнісний, у зв'язку з чим розглядаються особистісні засади педагогічної діяльності та вдосконалення педагогічної професії в діяльнісному контексті. Методологія особистісно-діяльнісного підходу дає можливість аналізувати суб'єктність особистості вчителя, його культурну ідентифікацію, життєве й професійне самовизначення. Принципи особистісно-діяльнісного підходу до формування особистісної педагогічної культури вчителя в системі освіти визначаються нами таким чином:

1. Принцип неповторності кожної особистості, за яким особистісний розвиток педагога визначається в полі його особистісних інтересів, цінностей, культурного середовища.

2. Принцип отримання позитивних відчуттів від професійної педагогічної діяльності, що дає можливість розвивати свою педагогічну культуру з урахуванням індивідуального емоційного сприйняття педагогічного процесу.

3. Принцип дослідницького підходу до професійно-педагогічної діяльності, завдяки якому реалізуються дослідницькі вміння й навички кожного вчителя – залежно від його індивідуальних можливостей.

4. Принцип залежності особистісного професійного зростання вчителя від особистісного розвитку учнів: цей принцип визначається

суб'єктністю освітнього простору й реалізацією завдань навчально-виховного процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

5. Принцип розвитку педагогічної культури вчителя через подолання труднощів і ризиків у професійній діяльності, за яким реалізується синергетична модель професійної навчально-виховної діяльності педагога (шляхом ускладнення педагогічної діяльності та накопичення варіативних флуктуацій).

6. Принцип неповторності кожної особистості, яким забезпечується індивідуальний характер формування особистісної педагогічної культури педагога – як у процесі професійної підготовки, так і професійної діяльності в системі освіти.

Для розуміння діяльнісного й особистісного контексту особистісно-діяльнісного підходу до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя важливою вважаємо думку М. Варія стосовно виокремлення трьох типів фахівців²⁶, на основі чого ми розробили і власну класифікацію педагогів:

1) *Динамічні особистості*, до яких належать педагоги, які прагнуть швидкого професійного зростання, просування кар'єрними сходами, мають добре розвинені організаційні здібності, прагнуть самовдосконалення, розвитку своєї професійної культури, мають високий рівень домагань;

2) *Статичні особистості*; до цієї групи входять педагоги, що вкрай повільно нарощують свій особистісно-педагогічний культурний потенціал, рідко виходять за межі функціональних обов'язків, не цікавляться інноваційними методами і методиками професійної діяльності, залишаються в межах тої культурної парадигми, яку вважають найбільш прийнятною з часу свого особистісного становлення в дитячі та юнацькі роки;

3) *Варіабельні особистості*, до яких належать вчителі, які розширюють межі своєї особистісної педагогічної культури в ситуаціях особистісного професійного ризику чи внаслідок тиску зовнішніх обставин;

²⁶ Варій, М.Й. 2008. *Психологія особистості*: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, с. 126-129.

такого типу педагоги розвивають свою педагогічну культуру в досить вузькій сфері професійної діяльності.

Визначаючи таким чином специфіку особистісного й діяльнісного аспектів розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, ми встановлюємо її залежність від загального рівня компетентності педагога – загальнокультурної, спеціальної, професійної, комунікативної та ін. Тому важливим елементом методологічного підґрунтя нашого дослідження вважаємо **компетентнісний підхід** до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

Співвідношення між компетентнісними засадами професійної діяльності педагога (за Дж. Равеном, 2002²⁷) та рівнем його особистісної педагогічної культури ми представили у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Взаємозв'язок між компетентнісними засадами професійної діяльності педагога та рівнем сформованості його особистісної педагогічної культури

<i>Компетентнісні засади професійної діяльності вчителя</i>	<i>Їх вплив на розвиток особистісної педагогічної культури педагога</i>
Здатність учителя працювати самостійно, без постійного керівництва з боку адміністрації навчального закладу	Означена здатність відображає мотиваційний та когнітивний аспекти особистісної педагогічної культури вчителя, визначає рівень його особистісної самостійності у прийнятті рішень на основі сформованої педагогічної культури
Здатність брати на себе відповідальність за зміст та результати педагогічної діяльності	Ця здатність детермінує діяльнісний та компетентнісний контекст розвитку особистісної педагогічної культури, оскільки дозволяє розвивати індивідуальну професійну

²⁷ Равен, Дж. 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр.

Продовження таблиці 1.2.

Спроможність виявляти проблеми та заходити шляхи їх вирішення	відповідальність педагога в його діяльності як компонент його особистісної педагогічної культури
Уміння аналізувати нові професійні ситуації й застосовувати наявні знання для цього аналізу	Ця компетентнісна засада професійної діяльності педагога окреслює його здатність до критичного сприйняття власної професії та вміння вирішувати задачі професійної діяльності на підставі сформованої особистісної педагогічної культури
Здатність конструктивно контактувати з іншими суб'єктами професійної діяльності	Ці вміння визначають когнітивний контекст особистісної педагогічної культури вчителя, оскільки відображають рівень знань як основи означеної культури
	Ця здатність визначає комунікативний і атрибутивний контекст розвитку особистісної педагогічної культури вчителя у взаємодії з іншими суб'єктами педагогічного процесу

Таким чином, компетентнісні засади розвитку особистісної педагогічної культури вчителя відображають всі провідні компоненти означеної культури – мотиваційний, когнітивний, комунікативний, атрибутивний.

У контексті проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя важливе значення має співвіднесення понять «педагогічна компетентність» і «педагогічна культура». Виходячи з наукових досліджень В. Адольфа (1998)²⁸, Ю. Варданяна (1999)²⁹, В. Козакова (2003)³⁰, І. Міщенко

²⁸ Адольф, В.А., 1998. *Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя*. Доктор наук. Красноярский государственный университет.

²⁹ Варданян, Ю.В., 1999. *Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога)*. Доктор наук. Московский государственный педагогический университет.

(2004)³¹, С. Перрі (1996)³² та ін., зазначимо, що педагогічно компетентний учитель організує педагогічну діяльність з метою отримання усвідомленого результату. Учитель із достатнім рівнем педагогічної культури також здійснює своє професійну діяльність з орієнтацією на усвідомлений (відповідно до рівня своєї педагогічної культури) професійний результат. Тому ці два поняття мають досить багато спільного у площині особистісної педагогічної культури. Це підтверджується й дослідженнями І. Шмиголь (2011)³³, яка виділила в структурі педагогічної компетентності сукупність складників, що, на нашу думку, безпосередньо пов'язані з особистісною педагогічною культурою вчителя:

- 1) етичні установки вчителя, що пов'язані з рівнем його особистісної загальної й професійної культури;
- 2) система психолого-педагогічних знань учителя, яка відображає й рівень його індивідуальної педагогічної культури;
- 3) система знань свого навчального предмета, яка безпосередньо пов'язана з ступенем особистісної педагогічної культури на рівні когнітивного її компонента;
- 4) загальна ерудиція, яка відображає рівень загальної особистісної культури педагога;
- 5) засоби розумових і практичних дій, що підтверджують діяльнісні засади особистісної педагогічної культури вчителя;
- 6) професійно-особистісні якості, що безпосередньо пов'язані з рівнем особистісної педагогічної культури вчителя.

³⁰ Козаков, В.А. та Дзвінчук, Д.І. 2003. *Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика*: [монографія]. Київ: НІЧЛАВА.

³¹ Міщенко, І.Б., 2004. *Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Київський національний економічний університет.

³² Parry, S.B., 1996. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, p. 48-56.

³³ Шмиголь, І., 2011. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 4, ч. 1, с. 197-204.

Зміст особистісної педагогічної культури вчителя в компонентах його професійної компетентності ми представили на рис. 1.2.

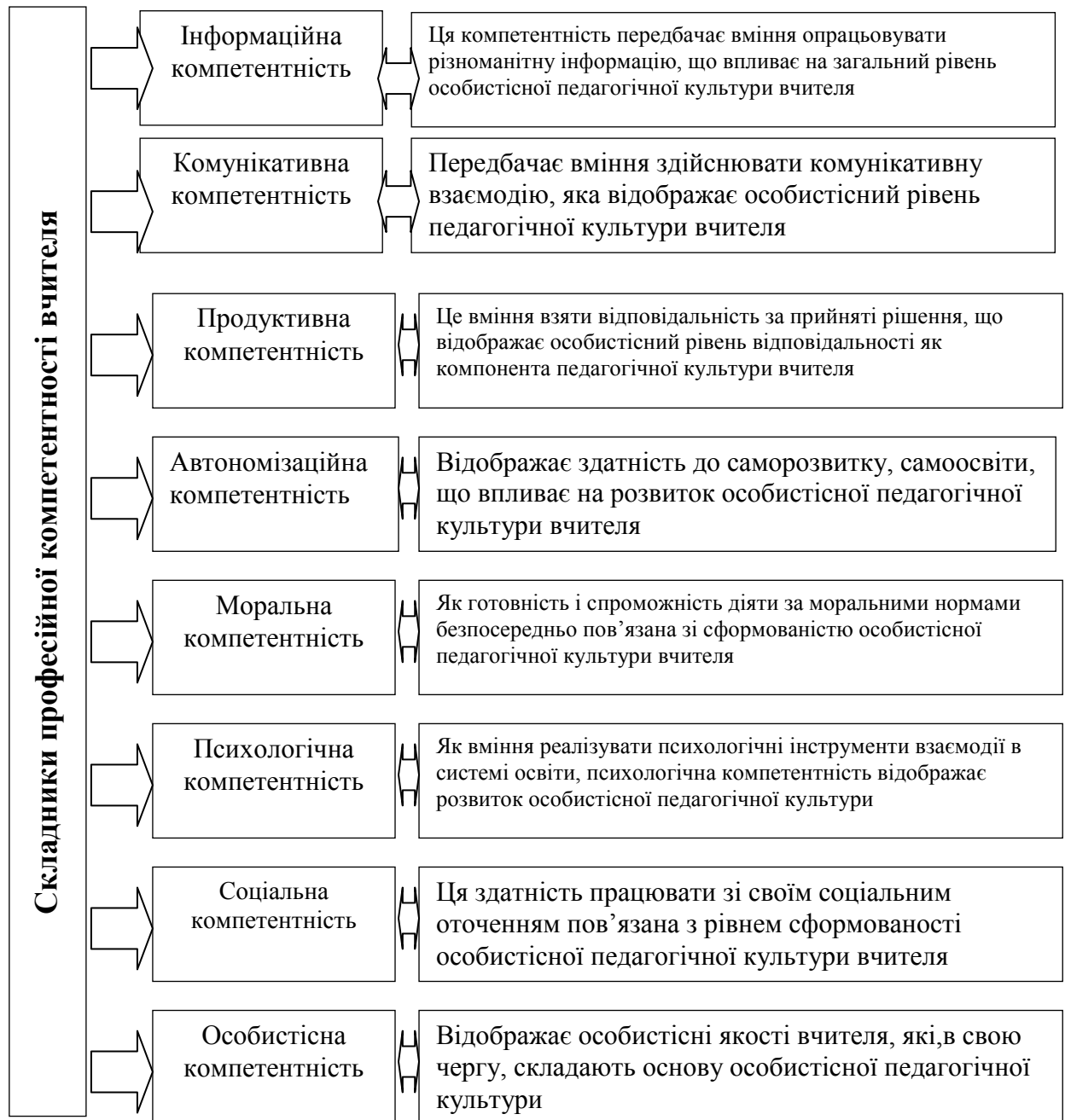


Рис. 1.2. Особистісна педагогічна культура вчителя та її зв'язок зі складниками професійної компетентності педагога

Таким чином, особистісна педагогічна культура вчителя може бути представлена в єдності інформаційної, комунікативної, продуктивної, автономізаційної, моральної, психологічної, соціальної та особистісної компетентностей, кожна з яких в тому чи іншому контексті відображає

рівень розвитку особистісної педагогічної культури і забезпечує її системний характер.

Компетентнісний, діяльнісний, культурологічний аспекти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя відображають, у свою чергу, систему професійних та особистісних цінностей педагога. Тому **аксіологічний контекст педагогічної культури** в особистісному відношенні відіграє важливу роль в аналізі означеного феномена. Це поняття розглядається в межах спеціальної галузі знань – *педагогічної аксіології*, яка поєднує в собі філософські, соціологічні, історичні та культурологічні засади формування системи цінностей на особистісному, груповому та загальнокультурному рівні. Аксіологічні засади навчально-виховного процесу, підготовки фахівців, соціалізації особистості розглядаються досить широко в науковому доробку І. Беха (2003)³⁴, М. Боришевського (1997)³⁵, С. Вітвицької (2015)³⁶, О. Вознюка (2012)³⁷, О. Дубасенюк (1995)³⁸, І. Зязюна

³⁴ Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості*: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь.

³⁵ Боришевський, М.Й., 1997. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 144-150.

³⁶ Вітвицька, С.С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*: наук.-метод. журнал, вип. 10, с. 63-67.

³⁷ Вознюк, О.В., 2010. Сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога. [*Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*](#), № 3, с. 38-43.

³⁸ Дубасенюк, О.А., 1995. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності. В: С.В. Кириленко, видав. *Нові технології освіти*: зб. наук. статей. Київ: ІСДО, с. 145-154.

(2011)³⁹, Т. Калюжної (2012)⁴⁰, А. Кір'якової (2000)⁴¹, В. Сластьоніна (2003)⁴², Л. Султанової (2010)⁴³ та ін.

Аксіологічний підхід до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя представляє можливість з'ясувати та інтерпретувати цінності, що визначають особистісну позицію педагога в контексті його педагогічної культури. Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в ситуації постійного реформування освітньої сфери постає об'єктом дослідження міждисциплінарного рівня, до якого долучаються філософія, соціологія, психологія, педагогіка. Тому визначення методологічної основи кожного конкретного дослідження потребує ґрунтовного заглиблення в царину суміжних гуманітарних наук та виокремлення провідних методологічних підходів. У межах проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя можемо констатувати, що означений процес відповідає вимогам відкритої, динамічної, ймовірнісної системи, що має характер самоорганізованої і може аналізуватися з точки зору різних методологічних підходів. Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя передбачає врахування цілого комплексу чинників, що впливають на цей процес. Серед них чільне місце належить соціокультурним та аксіологічним чинникам, оскільки вони визначають глибинну сутність особистісної педагогічної культури та її ціннісне наповнення у зв'язку зі специфікою культурного середовища, в якому функціонує система освіти.

³⁹ Зязюн, І., 2011. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць. Київ–Полтава: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, с. 9-24.

⁴⁰ Калюжна, Т.Г. та Уваркіна, О.В. наук. ред. 2012. *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

⁴¹ Кирьякова, А.В. 2000. *Реализация ценностного подхода в педагогике школы*: монография. – Москва–Оренбург: Изд-во ОрГУ.

⁴² Сластенин, В.А. и Чижикова, Г.И. 2003. *Введение в педагогическую аксиологию*: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. Москва: Академия.

⁴³ Султанова, Л.Ю., 2010. Теоретичні засади педагогічної аксіології в системі підготовки майбутнього педагога. В: Л.О. Хомич, ред. *Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога*: монографія. – Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., с. 28-37.

На підставі проведеного вище зіставлення основ системного та синергетичного підходів у межах проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя можемо констатувати, що означений процес відповідає вимогам відкритої, динамічної, ймовірнісної системи, що має характер самоорганізованої і може аналізуватися з точки зору синергетичного підходу. Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя передбачає врахування цілого комплексу чинників, що впливають на цей процес, серед яких чільне місце належить соціокультурним чинникам. Особливо це важливо у зв'язку з тим, що наше дослідження носить компаративний характер і потребує врахування соціокультурної ситуації в Україні і Польщі, яка, у свою чергу, має як спільні, так і відмінні показники. Тому віднесення до методологічних основ нашого дослідження **культурологічного та аксіологічного підходів** видається нам цілком обґрунтованим і суттєвим.

Щодо культурологічного змісту особистісної професійної культури вчителя в Україні і Польщі, то він цілком відповідає викладеним вище системним засадам розвитку цього феномена, оскільки узалежнює його від конкретного соціокультурного середовища, в якому має розвиватися означена культура. Соціокультурне середовище, у свою чергу, визначається зовнішніми умовами соціуму, в якому функціонує та чи інша культура, в нашому випадку – особистісна педагогічна культура вчителя. І український, і польський соціум мають свою специфіку в сенсі впливу на розвиток особистісної культури будь-якого фахівця, в тому числі й учителя, і ця специфіка визначається в межах **культурологічного** підходу до проблеми дослідження.

Провідні положення культурологічного підходу відносять традиційно до напряму культурно-історичної психології (Л. Виготський, 1999)⁴⁴; О. Лурія, 2006)⁴⁵; А. Леонтьєв, 2005)⁴⁶ та ін.), теорії діалогу культур (М. Бахтін, 1979)⁴⁷;

⁴⁴ Выготский, Л.С. 1999. *Мышление и речь*. 5-е изд-е, испр. Москва: Изд-во «Лабиринт».

⁴⁵ Лурия, А.Р. 2006. *Лекции по общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.

В. Біблер, 1990⁴⁸ та ін.), культурологічних основ функціонування інституту освіти (В. Гура, 1994⁴⁹; А. Погодіна, 2010⁵⁰; Є. Фортунатова, 2004⁵¹ та ін.). Підтвердження тісного зв'язку між особистісним та культурним концептами у розвитку людини можна знайти ще в давніх філософських трактатах (Цицерон, Платон, Аристотель). Сучасна гуманістична педагогіка (Ш. Амонашвілі, 1990⁵²; Г. Балл, В. Медінцев, 2011⁵³; І. Бех, 2002⁵⁴; В. Гура, 1994⁵⁵; І. Зязюн, 1999⁵⁶; М. Стельмахович, 1996⁵⁷ та ін.) спирається на ті само культурологічні засади.

Аксіологічний підхід в освітньому контексті став предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (Я. Воленський,

⁴⁶ Леонтьев, А.М. 2005. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл.

⁴⁷ Бахтин, М.М. 1979. К философским основам гуманитарных наук. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство. с. 328-335.

⁴⁸ Библер, В.С. 1990. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва: Политиздат.

⁴⁹ Гура, В.В., 1994. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет.

⁵⁰ Погодина, А.В., 2010. Культурологический подход в социально- психологических исследованиях образовательных учреждений. *Психологическая наука и образование*, № 1, с. 41-47.

⁵¹ Фортунатова, Е.Ю., 2004. *Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному*. Кандидат наук. Санкт-Петербургский государственный университет.

⁵² Амонашвили, Ш.А. 1990. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск: «Университетское».

⁵³ Балл, Г.О. та Медінцев, В.О., 2011. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*, № 3, с. 7-14.

⁵⁴ Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002*: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків: "ОВС". с. 69-83.

⁵⁵ Гура, В.В., 1994. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет.

⁵⁶ Зязюн, І.А. 1999. Людина в контексті гуманітарної філософії. В: І. Зязюн, Т. Левовицький, Н. Ничкало та І. Вільш, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: українсько-польський журнал. – Ченстохова–Київ: Видавництво Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, вип. № 1, с. 323-333.

⁵⁷ Стельмахович, М.Г. 1996. *Українська родинна педагогіка*. Київ: Знання.; Сухомлинський, В.О. 1977. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 2. Як виховати справжню людину. – Київ: Радянська школа, с. 149-418.

2002⁵⁸; С. Вітвицька, 2015⁵⁹; Р. Інгарден, 1948⁶⁰; А. Кір'якова, 2000⁶¹; М. Рокич, 1973⁶²; М. Савостьянова, 2009⁶³ та ін.). «Оксфордський філософський словник» (1998) з цього приводу зазначає: «Визнаємо якусь характеристику чи річ як цінність, якщо враховуємо її під час прийняття рішення. Іншими словами, беремо її до уваги, коли прагнемо вплинути на чийсь вибір чи керуємося власними рішеннями. Люди, які вважають цінності суб'єктивними, міркують про них у категоріях власного стану, який вони мають, виходячи зі свого вибору і який не підлягає раціональній дискусії. Люди, які вважають цінності об'єктивними, припускають, що ми можемо керувати нашим вибором і коректувати рішення з певної незалежної точки зору, покладаючись на розум, людську природу, Бога чи інший авторитет»⁶⁴. Вважаємо натомість, що попри ґрунтовність культурологічних та аксіологічних засад педагогічних процесів і явищ питання впливу аксіології та культурології на розвиток особистісної педагогічної культури педагога вивчені досить слабо.

Проблеми впливу культурного середовища на розвиток різноманітних особистісних якостей фахівця досліджуються достатньо активно. Так, І. Колмогорова (2008), аналізуючи культурологічні засади педагогічної культури вчителя, зазначає, що завдяки культурологічному підходу до цієї проблеми з'являється можливість «освоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, які забезпечують творчу самореалізацію особистості

⁵⁸ Woleński, J. *Wartości: między filozofią a doświadczeniem potocznym* [online]. Available at: <<http://www.humanizm.net.pl/wolenski2.htm>>

⁵⁹ Вітвицька, С.С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал*, вип. 10, с. 63-67.

⁶⁰ Ingarden, R., 1948. Notes on the theory of relativity of values. *Philosophical overview*, № 1-3, s. 23-94.

⁶¹ Кирьякова, А.В. 2000. *Реализация ценностного подхода в педагогике школы*: монография. – Москва–Оренбург: Изд-во ОрГУ.

⁶² Рокич, М. 1973. *Природа человеческих ценностей*. Москва: Нью-Йорк.

⁶³ Савостьянова, М.В., 2009. *Аксіологічні основи критики парадигмальної науки*: автореферат дис. доктора філософських наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

⁶⁴ Blackburn, S. 1998. *Wartości. Oxfordzki słownik filozoficzny*. Warszawa: Książka i Wiedza, s. 424-425.

вчителя в професійній діяльності»⁶⁵. Є. Фортунатова (2004) пропонує розглядати культурологічний підхід як такий, що дає змогу вивчити співвідношення між культурою і свідомістю і є досить близьким до нашого розуміння розвитку особистісної педагогічної культури вчителя⁶⁶. В. Гура (1994) звертає увагу, передусім, на середовищні аспекти розвитку культури особистості, тому для нього культурологічний підхід окреслює принципи створення культурного навчального середовища та діалоговий характер між суб'єктами навчального процесу⁶⁷. Словниково-довідникова література визначає культурологічний підхід як методологію, яка надає можливість пізнавати й перетворювати педагогічну реальність передовсім на аксіологічних засадах; за цим підходом освіта розглядається як культурний процес у культурному середовищі, а метою освіти є культурний саморозвиток і самовизначення особистості в аксіологічному просторі⁶⁸.

Загалом, в антропології культури на даний час домінує принцип розгляду культури в контексті діяльності людини в суспільстві. Цю проблему порушує Антоніна Кłosковска (1983) в своїй праці „Соціологія культури”: „У сучасній антропології культури – підкреслює автор – домінує віднесення культури до людських дій чи поведінки”⁶⁹.

Окреме місце в площині культурологічного підходу займає проблема *педагогічної культури*, яка для вчителя є підґрунтям формування професійної особистісної культури і заодно виявом такої культури. Розробка проблеми розвитку педагогічної культури належить до наукового доробку

⁶⁵ Колмогорова, И.В., 2008. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия 14 Уральского государственного университета*, № 60, с. 163-167, с. 166.

⁶⁶ Фортунатова, Е.Ю., 2004. *Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному*. Кандидат наук. Санкт-Петербургский государственный университет, с. 28.

⁶⁷ Гура, В.В., 1994. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет.

⁶⁸ Шинкарук, В.І. ред., 1986. *Філософський словник*. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ., с. 387.

⁶⁹ Kłoskowska, A. 2007 *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Є. Бондаревської (1998)⁷⁰, І. Зязюна (2005)⁷¹, В. Краєвського (2001)⁷², Н. Крилової (2000)⁷³, Н. Ничкало (2004)⁷⁴ та ін. О. Савченко (2012), зокрема, наполягає на ціннісному смислі культурологічного підходу до професійної діяльності та професійної підготовки вчителя⁷⁵. Підтримуючи таку точку зору, ми вважаємо, що дотичною до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя є і проблема формування системи його педагогічних цінностей, що відображається в аксіологічних засадах цього явища. Компетентнісний, діяльнісний, культурологічний аспекти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя відображають, на нашу думку, систему професійних та особистісних цінностей педагога. Тому аксіологічний контекст педагогічної культури в особистісному відношенні відіграє важливу роль в аналізі означеного феномена. *Аксіологічний підхід* до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя представляє можливість з'ясувати та інтерпретувати цінності, що визначають особистісну позицію педагога в контексті його педагогічної культури.

Особливою категорією цінностей є *педагогічні цінності*. Поняття «педагогічні цінності» розглядається відповідно в межах педагогічної аксіології, основи якої складають роботи вітчизняних учених (І. Бех, 2002⁷⁶; О. Вишневський, 1997⁷⁷; І. Зязюн, 2014⁷⁸; О. Сухомлинська, 1997⁷⁹ та ін.).

⁷⁰ Бондаревская, Е.В., 1998. Основные положения первой концепции общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе. *Педагогическая наука юга России*, вып. 1, с. 12-18.

⁷¹ Зязюн, І.А., 2005. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*, вип. 25, с. 13-18.

⁷² Краевский, В.В. 2001. *Методология педагогики*: пособие для педагога-исследователя. Чебоксары: ЧГУ.

⁷³ Крылова, Н.Б. 2000. *Культурология образования*. Москва: Народное образование.

⁷⁴ Ничкало, Н.Г. *Неперервний професійний освіті – педагогічні кадри нової генерації* [online]. Доступно: <<http://refdb.ru/look/3629508.html>>

⁷⁵ Савченко, О.П., 2012. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*, № 8, с. 146-148.

⁷⁶ Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип. 3.

⁷⁷ Вишневський, О., 1997. Система цінностей і стратегія виховання. *Рідна школа*, № 7-8, с. 3-5.

Д. Чернілевський (2002)⁸⁰ відносить педагогічні цінності до складу педагогічної культури, тому їх аналіз, як і використання аксіологічного підходу, є об'єктивно затребуваним у межах нашого дослідження. Таким чином, *педагогічні цінності ми окреслюємо як компонент педагогічної культури*, а оскільки педагогічна культура має особистісні межі, то й педагогічні цінності можуть бути визнані особистісним феноменом.

Педагогічні цінності по-різному класифікуються в педагогічній науці. Виходячи з доробку С. Матяж, А. Березянської (2013)⁸¹, ми приймаємо поділ педагогічних цінностей на соціально-педагогічні, групові педагогічні та особистісно-педагогічні. Зв'язок означених видів цінностей з особистісною педагогічною культурою вчителя подано нами на рис. 1.3.

Як засвідчив рис.1.3., особистісна педагогічна культура вчителя найбільш тісно пов'язана з соціально-педагогічними (відображають ціннісний зміст суспільної свідомості), груповими (реалізують ідеї, концепції, норми, що визначають зміст педагогічної діяльності в межах окремих освітніх інститутів) та особистісно-педагогічними (визначають індивідуальні установки, світогляд, ідеали й мотиви педагога, співвіднесені з суспільною та груповою свідомістю) цінностями.

Система особистісних педагогічних цінностей, що визначає міру реалізації аксіологічного компонента у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, на нашу думку, може бути представлена в єдності кількох типів цінностей:

⁷⁸ Зязюн, І.А., 2014. Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії. В: О.А. Дубасенюк та В.А. Ковальчук, ред. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 8-20.

⁷⁹ Сухомлинська, О.В., 1997. Цінності у вихованні дітей та молоді. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 105-111.

⁸⁰ Чернилевский, Д.В. 2002. *Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие [для вузов]*. Москва: ЮНИТИ–ДАНА.

⁸¹ Матяж, С.В. та Березянська, А.О., 2013. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. Серія Соціологія, т. 225, вип. 213, с. 27-30.

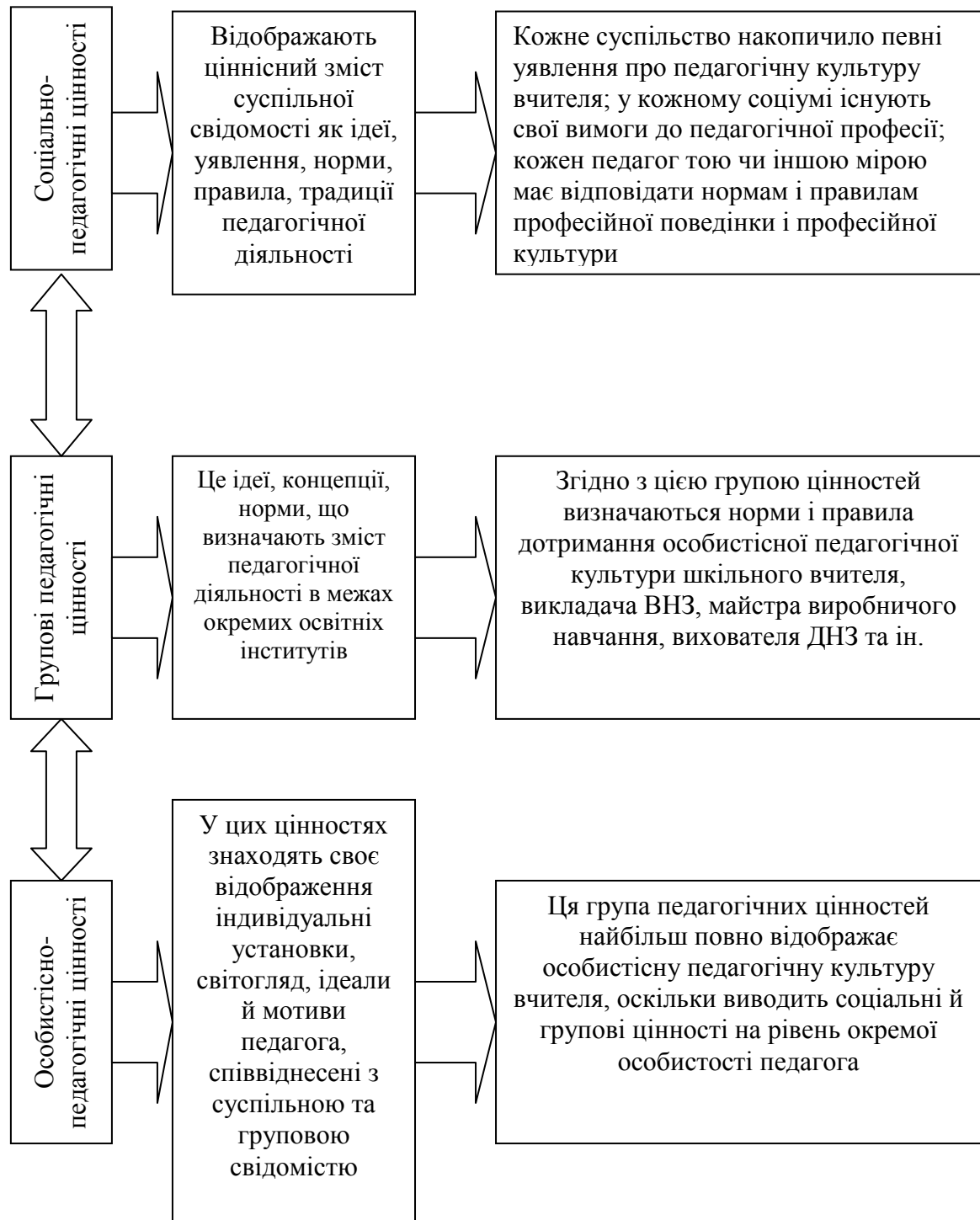


Рис. 1.3. Групи цінностей та їх зв'язок з особистісною педагогічною культурою вчителя

- 1) *статусні* цінності (усвідомлення вчителем своєї ролі і місця в суспільному розподілі праці);
- 2) *комунікативні* цінності (відображають потребу в спілкуванні, у тому числі й професійному);

3) *загальнокультурні* цінності (творчий саморозвиток, усвідомлення цінності світової культури);

4) *професійні* цінності (позитивна мотивація до здійснення педагогічної діяльності, отримання задоволення від своєї професії тощо);

5) *раціональні* цінності (усвідомлення значущості матеріального забезпечення й оплати своєї праці, розуміння можливостей свого зростання тощо).

Кожен із видів цінностей, представлених вище, відображається в особистісній педагогічній культурі вчителя. Ми узагальнили аксіологічний характер особистісної педагогічної культури вчителя і представили це детально в Додатку М.

Таким чином, як засвідчила таблиця в Додатку М, на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя здійснюють свій вплив статусні, комунікативні, загальнокультурні, професійні та раціональні цінності, що загалом визначають аксіологічну складову процесу розвитку означеної культури. Аналізуючи специфіку формування аксіологічної сфери українських і польських педагогів, нами було встановлено, що окреме значуще місце в системі їхніх цінностей посідають *християнські*, тому цей компонент аксіологічної сфери в особистісній педагогічній культурі вчителів обох країн варто розглянути більш детально, що нами зроблено у розділі 4 дисертації.

Таким чином, нами з'ясовано можливості аксіологічного та культурологічного підходів до аналізу особистісної педагогічної культури вчителя. Задля цього відзначено особливості педагогічної культури в контексті культурологічного підходу. Обґрунтовано необхідність застосування аксіологічного підходу до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя як такого, що уможливорює інтерпретацію цінностей, що визначають особистісну позицію педагога в контексті його педагогічної культури. Визначено зв'язок особистісної педагогічної культури вчителя з соціально-педагогічними, груповими та особистісно-педагогічними

цінностями. Представлено відображення основних типів цінностей в особистісній педагогічній культурі вчителя.

Загалом взаємозв'язок провідних методологічних підходів до проблеми розвитку професійної особистісної культури педагога ми зобразили на рис. 1.4.



Рис. 1.4. Взаємозв'язок провідних методологічних підходів до проблеми розвитку особистісної професійної культури вчителя.

Як свідчить поданий вище рис. 1.4., на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя впливає система методологічних підходів, кожен з яких представляє особистісні, педагогічні чи професійні аспекти означеної культури. Так, компетентнісний підхід визначає систему професійних компетенцій вчителя, культурологічний – рівень його культури, особистісно орієнтований та діяльнісний – основні характеристики особистості педагога, аксіологічний – сукупність його цінностей, середовищний – специфіку професійного та загального соціального середовища вчителя.

Таким чином, нами обґрунтовано необхідність застосування кількох методологічних підходів до аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі. З цією метою до методології дослідження залучено джерельну базу педагогічної науки обох країн і на підставі її вивчення запропоновано кілька провідних підходів до дослідження окресленої проблеми у відповідній їх ієрархії: системний підхід як загальнофілософський; культурологічний підхід як загальнонауковий; компетентнісний, культурологічний та аксіологічний підходи як спеціальнонаукові.

З'ясовано системні характеристики особистісної педагогічної культури вчителя (структурованість, взаємодія, єдність, взаємозалежність, різноаспектність); визначено взаємозв'язок системних принципів (цілісності, структурності, взаємозалежності системи і середовища, ієрархічності, множинності опису) та їх вплив на аналіз проблеми особистісної професійної культури вчителя. Сформульовано висновок про те, що особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною відкритою системою. Цей висновок є важливим з огляду на його вплив на наступні кроки в аналізі досліджуваного феномена в українських і польських реаліях – з точки зору системного, компетентнісного, аксіологічного та культурологічного наукових підходів.

У взаємозв'язку з системним підходом обґрунтовано значущість синергетичних, діяльнісних та особистісно орієнтованих механізмів розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Представлено компетентнісні засади розвитку особистісної педагогічної культури вчителя (здатність працювати самостійно, без постійного керівництва з боку адміністрації навчального закладу; здатність брати на себе відповідальність за зміст та результати педагогічної діяльності; спроможність виявляти проблеми та заходити шляхи їх вирішення; вміння аналізувати нові професійні ситуації й застосовувати наявні знання для цього аналізу; здатність конструктивно контактувати з іншими суб'єктами професійної діяльності). З'ясовано вміст

особистісної педагогічної культури вчителя в компонентах його професійної компетентності (інформаційної, комунікативної, продуктивної, автономізаційної, моральної, психологічної, соціальної, особистісної).

Обґрунтовано аксіологічні та культурологічні засади розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Сформульовано висновок про те, що педагогічні цінності складають компонент педагогічної культури вчителя, що дозволило виокремити в структурі означеної культури окремий аксіологічний аспект. Проаналізовано зв'язок особистісної педагогічної культури вчителя з соціально-педагогічними, груповими та особистісно-педагогічними цінностями (статусними, комунікативними, загальнокультурними, професійними, раціональними).

У результаті здійсненого методологічного аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя обґрунтовано, що системний підхід забезпечує зв'язок усіх методологічних підходів; так, система компетенцій педагога дозволяє визначити одним із провідних компетентнісний підхід, культура педагога як системне явище – культурологічний, особистість як системний об'єкт – особистісно-орієнтований, система професійних цінностей – аксіологічний підхід до вивчення об'єкта дослідження.

1.2. Концепт «культура» в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

Кожне дослідження вимагає прийняття і визначення цілої низки понять, які будуть використовуватися під час його проведення. Розглядаючи діяльність учителя і його професійну культуру, варто звернутися насамперед до поняття «культура».

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» в якості одного із пріоритетних напрямів реформування системи освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації,

індивідуалізації та етнізації навчання. Вирішення цього завдання під силу лише педагогам, котрі мають високий рівень загальної і педагогічної культури.

Термін «культура» (від лат. culture – обробіток, розвиток, вирощування, розведення) за своїм значенням близький до таких педагогічних категорій, як «освіта», «виховання», «розвиток». На цю закономірність вказує Х.-Г. Гадамер у своїй роботі «Істина і метод»: «Нині освіта найтіснішим чином пов'язана з поняттям культури і означає в прикінцевому підсумку специфічний засіб перетворення природних задатків і цінностей»⁸². У наш час все більшої актуальності набуває теза: «Від людини освіченої – до людини культури». Аналізуючи генезу поняття «культура», слід зазначити, що з далекої давнини воно стосувалося характеристики внутрішнього, глибинного світу особистості. Духовна культура особистості постає основним епіцентром культури суспільства; П. Щербань, С. Шейко та М. Щербань (2010), виокремлюючи головні компоненти духовної культури особистості, підкреслюють значення національної самосвідомості та національної культури в її творенні⁸³.

Вивчення літератури з цієї проблеми приводить до висновку, що в різних наукових сферах для окреслення культурних явищ, участі в культурі і відношення людей до культури, для визначення діяльності, скерованої на надання доступу до культурних цінностей та їх розповсюдження, сприймання культурного змісту і т.п., інколи вживається багато різноманітних взаємозамінних термінів. Основною причиною цього явища є «багатозначність і складність світу цінностей, який називаємо культурою, як і складність дій, які виконує особистість, пристосовуючись до культурного

⁸² Гадамер, Х.-Г. 1988. Бессонова, Б.Н., общ. ред. и вступ. статья. *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. Москва: Прогресс, с. 501.

⁸³ Щербань, П.М., Шейко, С.В. та Щербань, М.П. 2010. *Педагогічна культура вчителя: навч. посіб.* Київ: Вища школа.

середовища, а також беручи участь в сприйманні і творенні культури»⁸⁴. Можна припустити, що прийняття певних термінів для нашого дослідження залежить від „»методологічно-теоретичної орієнтації, від того, що за допомогою цих термінів прагнемо виразити, що саме прийняти за істотний предмет дослідницьких зацікавлень»⁸⁵. Оскільки основний напрям розпочатих досліджень зорієнтований на розпізнання рівня культурної компетенції і культурних виборів учителів через визначення їхньої участі в культурі, то, передусім, слід звернути увагу на вияснення понять «культурні компетенції», «участь у культурі», «культурні вибори» і, перш за все, «професійна культура вчителя».

Герберт Шнедельбах у праці «*Культура*» зазначає, що це поняття з'явилося не так давно – лише на зламі XIX і XX ст.⁸⁶, хоча вважається, що першим автором, котрий вжив слово «культура» в дуже близькому до сучасного підходу розумінні, був Марк Тулій Цицерон⁸⁷. Римський ритор зазначав: «...Культура духу є філософія». У його відомому творі «Тускуланські бесіди» читаємо: „...як родюче поле без обробки не дасть врожаю, так і душа. А оброблення душі – це і є філософія: вона виконує в душі пороки, готує душі до прийняття посіву і довіряє їй – сіяти, так би мовити, – тільки те насіння, що, визрівши, приносить найрясніший врожай»⁸⁸.

Здійснюючи спробу виокремлення певних характеристик досліджуваного поняття «особистісна педагогічна культура» в історії

⁸⁴ Kołakowska-Kielbasiewicz, M., Kunicki, B.J. i Sroczyński, W. 1989. *Aktywność kulturalna młodzieży Gorzowa*. W. arszawa-Poznań: PWN.

⁸⁵ Kołakowska-Kielbasiewicz, M., Kunicki, B.J. i Sroczyński, W. 1989. *Aktywność kulturalna młodzieży Gorzowa*. W. arszawa-Poznań: PWN.

⁸⁶ Schnädelbach, H., 1995. *Kultura*. W: Martens Ekkehard, Schnädelbach Herbert, red. *Filozofia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 548.

⁸⁷ Kłóskowska, A. red., 1991. *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku*. Wrocław: Wiedza o kulturze, s. 18.

⁸⁸ Цицерон, М.Т. 1975. *Избранные сочинения*. Москва: Издательство «Художественная литература», с. 252.

людства, основним критерієм оберемо його змістове наповнення, детерміноване рівнем розвитку цивілізації.

Найбільш стислий огляд перших теорій культури змушує звернутися до теорій та філософії Давньої Греції і Риму, що дозволяє спостерігати певні ознаки досліджуваного феномена в період Античності. Його головною тенденцією можна вважати наслідування етнічному зразку поведінкових характеристик гармонійно розвиненої особистості, вихованої на засадах калокагатії, що в давньогрецькій філософії виражає ідеальне поєднання духовної краси і фізичної досконалості – ідеал виховання людини. Зрозуміло, що у зазначений період не йдеться про педагогічну культуру загалом, оскільки власне педагогічні міркування видатних античних філософів знаходилися в царині філософії. Проте сучасні дослідники культурології вважають, що ідеї калогатії як ідеалу цивільних позитивних якостей, які відповідають інтересам, особливостям, історичній еволюції грецького поліса, зокрема, переходу від військових (аристократичних) чеснот (сміливості, витривалості, мужності, патріотизму, відваги тощо) до «мирних полісних» (справедливості, розуму, поміркованості, розважливості) окреслювалися Гомером, Сократом, Платоном, Аристотелем, іншими видатними філософами⁸⁹. Так, аналіз літератури підтверджує, що у Давній Греції під тим, що сучасники називають «культурою», розуміли сукупність навичок і умінь, вихованість, слідування грецькій традиції.

Водночас, у Давньому Римі й у Середні віки (V-XV ст.) поняття культури наближалось до сучасного тлумачення цивілізації (міського укладу життя), що характеризує тенденцію до окреслення соціокультурних характеристик людини в площині цілісного античного Космосу, чітко розподіленого на два основні полюси: Божественний (духовний) і земний (тілесний). Педагогічна система томізму, що висувала певні вимоги до

⁸⁹ Шейко, В.М., Богуцький, Ю.П. та Германова де Діас Е.В. 2011. *Культурологія: навчальний посібник*. Харків: ХДАК.

особистості вчителя як носія віри і знань, ґрунтувалася, зокрема, на етичних ідеях про мету життя – досягнення досконалості шляхом дотримання поведінки відповідно до суспільних законів, окреслювала і вимоги до діяльності, наприклад учителів та викладачів середньовічних університетів, які мали орієнтуватися одночасно на *формальне* (спрямування людини до реалізації власного, суспільно схвалюваного, життєвого призначення – спасіння душі) і *матеріальне* (розвиток особистості відповідно до її індивідуальних особливостей і здібностей), що має забезпечити: єдність душі і тіла(Фома Аквінський); досягнення моральної досконалості в контексті аналізу філософських понять «людина», «людська особистість» (Августин Блаженний); створення інтелектуально-культурного простору епохи (Аніцій Манлій Северин Боецій) та ін.

Епоха Відродження (XIV-XVI ст.) пропонує іншу точку зору, де культуру розглядають як удосконалювання універсальної індивідуальності⁹⁰. Вимоги до особистості педагога формуються в контексті повернення до ідеї гармонійно розвиненої людини на нових гуманістичних засадах, що знайшло своє відображення у поглядах на виховання та навчання дітей. Набувають чіткого суспільного окреслення риси людини, що займається педагогічною діяльністю, яка, в свою чергу, має характеризуватися *індивідуалізмом*, що визначає центром виховання особистість дитини; забезпечувати її всебічний і гармонійний розвиток з урахуванням вікових особливостей тощо. Можна вважати, що педагоги-гуманісти стали взірцем реалізації вимог до особистості вчителя на зазначеному етапі розвитку людської цивілізації, що конкретизувалося в аспектах: виховання на власному прикладі шляхом переконання, нагляду за манерами і моральною чистотою вихованців (Вітторіно да Фельтре); представлення вчителя нового типу, який забезпечує розвиток мислення, активності, доцільне поєднання фізичного, духовного, естетичного виховання (Франсуа Рабле); вироблення

⁹⁰ Петрова, І.В. *Форми дозвілля в античності: культурологічний потенціал* [online]. Доступно: <http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_8_45.ph>

навичок моральної і благочестивої поведінки (Еразм Роттердамський); виховання високих моральних якостей шляхом використання таких методів, як приклад і моральне вправлення; вимоги виявляти індивідуальні особливості учня, реалізовувати принципи свободи, чуйності і відповідності з урахуванням своєрідності дитячої особистості (Мішель Монтень); надання всім громадянам можливості духовної свободи і освіти, окреслення проблеми освіти дорослого (Томас Мор); визначення ролі вченого як найбільш ефективного керівника держави, що забезпечує освіту і виховання членів спільноти.

Епоха Нового часу, що в історії педагогічної думки пов'язується, насамперед, з особистістю видатного чеського мислителя, педагога і письменника Яна Амоса Коменського, визначалася суспільним прагненням здійснити організаційне забезпечення освітнього процесу у руслі новітніх вимог. Успішність упровадження основоположних загальнопедагогічних основ навчання (його виховуючого характеру, зв'язку з життям, відповідність віку учнів), основних його принципів і методів, на думку педагога, залежить від учителя⁹¹.

Варто зазначити, що впродовж цілих століть у дискусіях про людський світ обходилися без поняття «культура». В європейській літературі, в основному німецькій, поняття культури викристалізувалося в науковій думці на зламі XVII і XVIII ст. Альфред Л. Кребер у своїй праці «Природа культури» зазначає, що перше визначення «культури» в тому широкому, але разом з тим окресленому розумінні, яке зараз вживається у сфері суспільних наук, походить з двадцятих років XIX ст., а вперше було свідомо вжите Е. Тайлором у 1871 р., коли він опублікував *Primitive Culture* (1899) і

⁹¹ Петрова, І.В. *Форми дозвілля в античності: культурологічний потенціал* [online]. Доступно: <http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_8_45.ph>

сформулював визначення культури⁹². Лише відтоді воно набуло дуже широкого, майже універсального застосування⁹³.

Приблизно в той же час з'явилися і перші теоретичні дослідження поняття «культури». Вони належали класикам німецької філософії – І. Канту, Й. Гердеру і Ф. Шіллеру. Збіг цих подій призводить до думки про те, що до кінця XVIII ст. в Європі не тільки склалося, але і остаточно сформувалося усвідомлення нового суспільного явища, для позначення якого і знадобилося слово «культура». Сприяли цьому дослідження Е. Тайлора, так і Л. Моргана, які ініціювали розвиток етнології, а в подальшому й антропології культури⁹⁴. Так, Л. Морган запропонував детальну періодизацію культури, розрізняючи три стадії дикості, три стадії варварства і три цивілізаційні стадії, відповідно до суспільно-економічного розвитку людства⁹⁵; Е. Тайлор досліджував духовну культуру, застосовуючи не еволюційний принцип, а метод порівняння. Слід зауважити, що саме він уперше застосував в етнографії антропологічний принцип дослідження, який передбачає при розгляді сутності культури виходити з точки зору натуралістично або психологічно інтерпретованої природи людини. Аналіз досліджуваної літератури засвідчив, що тлумачення культури в контексті сутності людини ми знаходимо вже в І. Канта. На відміну від нього, Е. Тайлор тлумачить культуру як сховану від людини субстанцію. А Леслі А. Уайт підкреслює, що «Людина є лише маріонеткою в руках культури»⁹⁶.

Порівнюючи культуру з царством «об'єктивного духу», що узгоджувалося з гегелівськими традиціями, її називали «вищим щаблем

⁹² Kroeber, A.L. 1989. *Istota kultury*. Warszawa: PWN, s. 279.

⁹³ Schnädelbach, H., 1995. *Kultura*. W: Martens Ekkehard, Schnädelbach Herbert, red. *Filozofia*. Warszawa: Wiedza Powszechna. s. 548.

⁹⁴ Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#).

⁹⁵ Перегуда, С.В., Панібудьласка, В.Ф., Тороп, А.В., Макогон, В.П., Дьомкін, П.О., Деревінський, В.Ф., Савойська, С.В., Стеценко, С.В., Бабич, В.В., Шевельова, Т.В. та Оксюковський, П.П. 2010. *Історія української культури*: навч. посіб. Київ: КНУБА.

⁹⁶ Уайт, Л., 1996. Понятие культуры. *Работы Л.А. Уайта по культурологии*. (Сборник переводов). Москва: Российская академия наук. Институт научной информации по общественным наукам, с. 155-156.

людської екзистенції», «своєрідною і автономною дійсністю» і т.п.⁹⁷. Нами з'ясовано, що Альфред Л. Кребер (1952)⁹⁸ вважав культуру трансцендентною дійсністю, яку не можна пояснити ані біологічними, ані психологічними законами. Таке твердження не є дивним з огляду на багатогранність і розмах тодішнього тлумачення культури антропологією. Термін «культура» використовувався для позначення всієї сфери соціального, яка в соціології позначалася терміном «суспільство». Тлумачення поняття культури в антропології було дуже широким – до культури відносили мову, міфи, прикраси, ремесла, гончарне мистецтво, типи тотема, шаманство, табу, обряди водохрещення, рід, родина, плем'я, держава, економіка і т.д.⁹⁹.

Ніколай Хартман (1943) трактував духовну дійсність як найвищу і, розміщуючи її в своїй класифікованій по рівнях структурі буття, доводив, що незважаючи на її певну залежність від нижчих щаблів буття, вона однак має власні закони¹⁰⁰. Учений детально продемонстрував взаємозалежність: сфери матеріального і органічного побуту; сфери органічного побуту і психічного життя. А також зазначив, що свідомість як сфера суспільного побуту є вищою за інші, проте залежить від них. Схожа, на думку науковця, ситуація і з сферою духовного побуту, яка є найвищою і найбільш залежною від усіх нижчих щаблів. Кожна сфера, яка відокремлена від інших, у свою чергу, має власну характеристику і структуру, в якій «сила» йде лише знизу вгору. Тобто в найвищій сфері збираються всі нижчі сили і це, власне, вони, використані і переформовані своєрідним правом «духу», дозволяють йому реалізуватися в реальності¹⁰¹.

⁹⁷ Уайт, Л., 1996. Понятие культуры. *Работы Л.А. Уайта по культурологии*. (Сборник переводов). Москва: Российская академия наук. Институт научной информации по общественным наукам. с. 155-156, с. 156.

⁹⁸ Kroeber, A.L. 1952. *The Nature of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

⁹⁹ Kroeber, A.L. 1952. *The Nature of Culture*. Chicago: University of Chicago Press, p. 161–163.

¹⁰⁰ Hartmann, N. 1933. *Das Problem des geistigen Seins*. Berlin: de Gruyter., цит. за: Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#).

¹⁰¹ Hartmann N. *Neue Wege der Ontologie* // Hartmann N. *Systematische Philosophie*. — Stuttgart: Kohlhammer, 1943. — С. 199—311.

Подібна ідеалізація культури викликала критику у науковців, які зазначали, що «культура» не є автономною дійсністю, а завжди вторинною до тієї дійсності, в якій проходить матеріальне суспільне життя людей. До основних характеристик культури відносили, передовсім, відсутність власної історії, оскільки вона завжди є лише віддзеркаленням історії «правдивого» життя людей – їх праці і громадської діяльності¹⁰². Зазначені міркування, а також поява в 30-х рр. XX століття філософської антропології призвели до певного відходу від первинного тлумачення культури.

Аналіз досліджень у галузі культурної антропології XX століття засвідчує, що в інтерпретаціях поняття «культура» чітко визначилися дві тенденції. Перша, так звана «тайлорівська» (йдеться про комплексний підхід) характеризується прагненнями проаналізувати якомога більшу сукупність явищ культури за визначеною логікою. У межах зазначеного, англійський антрополог Б. Маліновський (1958) як основоположник функціонального підходу до досліджень поняття «культури» дає одне з самих широких в етнології XX століття його тлумачення, а саме: це – інтегральна цілісність, що складається зі споживацьких засобів і благ, конституціональних творчих принципів різних груп, людських ідей і навичок, вірувань і звичаїв¹⁰³. У цьому ж руслі дається визначення аналізованого терміну американським соціологом Ф. Ліндом (1948): «Культура – це все те, що роблять люди, які займають спільну територію, способи цієї діяльності і те, як думають і відчують те, чим займаються, їх матеріальні знаряддя, цінності і символи»¹⁰⁴.

На противагу цьому, друга група авторів – Р. Лоуї (1937)¹⁰⁵, Р. Фірт (1951)¹⁰⁶, Г. Шнедельбах (1995)¹⁰⁷ – пропонують скорочені варіанти

¹⁰² Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#).

¹⁰³ Malinowski, B. 1958. *Szkice z teorii kultury*. Warszawa: PWN, s. 29.

¹⁰⁴ Lind R. 1948. *Knowledge for what?* Princeton: Princeton University Press, p. 19.

¹⁰⁵ Lowie, R.H. 1937. *The History of Ethnological Theory*. N.Y. : Holt, Rinehart&Winston, p. 3.

¹⁰⁶ Firth, R. 1951. *Elements of Social Organization*. London: Tavistock Publications, h. 27.

¹⁰⁷ Schnädelbach, H., 1995. *Kultura*. W: Martens Ekkehard, Schnädelbach Herbert, red. *Filozofia*. Warszawa: Wiedza Powszechna. s. 548.

визначення, здійснюючи спробу підпорядкувати тлумачення сутності досліджуваного феномену основній і найбільш специфічній рисі культури. Факт історичної наступності, відтворення людського досвіду, повторення його в кожному поколінні, розгляд культури як цілісності, хоча і локальної – це досить неповний перелік напрямів розмірковувань і узагальнень.

Щодо інтерпретації культури в контексті наступності, науковцями було виокремлено два основні напрями: абсолютизації факту відтворення при одночасному виключенні з культури всього творчого; трактування культури у більш широкому розумінні з включенням не тільки успадкованого, а і здобутого в результаті творчої діяльності.

Прикладом *першого напрямку* можна вважати дослідження відомого американського антрополога-еволюціоніста Р. Лоуї, який визначає «культуру» як «суму того, що особистість отримує від свого суспільства – вірування, звичаї, художні норми, звичаї харчування, уміння, які людина здобуває не в результаті власне творчої діяльності, а в якості спадщини минулого, успадкованої шляхом формальної або неформальної освіти»¹⁰⁸.

Другий напрям представлений таким ученим, як Р. Фірт, підкреслює, що творче і нове можливе тільки на основі наступності: «Культура підкреслює ті компоненти багатств, як матеріальних, так і нематеріальних, які люди успадковують, використовують, перетворюють, доповнюють і передають»¹⁰⁹.

Аналіз досліджуваної літератури вказує на те, що після II-ї світової війни суперечки у наукових колах щодо сутності поняття культури припинилися. Багато науковців почали навіть уникати цього терміну, поняття вважали застарілим і таким, що характеризується політичним консерватизмом. Виникла потреба у суттєво новому понятті, яке б пояснювало явища людського світу, а особливо у сфері культури. У п'ятдесятих роках XX ст. позицію універсального поняття отримав термін «суспільство».

¹⁰⁸ Lowie, R.H. 1937. *The History of Ethnological Theory*. N.Y. : Holt, Rinehart & Winston, p. 3

¹⁰⁹ Firth, R. 1951. *Elements of Social Organization*. London: Tavistock Publications, p. 27.

Однак варто зауважити, що поступово поняття «культура» віднайшло своє місце у науці. Так, Герберт Шнедельбах (1995) акцентує увагу на тому, що «суспільство» звучить старомодно, а «культура» доречно, сучасно¹¹⁰.

Визнавалося, що інше розуміння культури – як творіння природи, яке узгоджувалося з теорією Ч. Дарвіна, – теж має право на існування. Так, Б. Суходольський зазначає, що культура в цьому розумінні мала бути натуральною формою екзистенції типу «гомо». Людська культура трактувалася як своєрідна форма життя, в якій однак реалізується загальний закон боротьби за існування і збереження виду. Згідно зі згаданою теорією, людина наділена певними інстинктами, які керують нею без залучення її власної волі та свідомості. Культура у цьому розумінні твориться не розумом, який скоріше становить зовнішній і поверхневий шар людської істоти, а глибшими і суттєвішими силами, які мають характер сліпої, життєвої енергії (А. Шопенгауер)¹¹¹. Схожі погляди сповідують прихильники психоаналізу, згідно з якими інстинкти людини (сексуальні, самозахисту, а також різноманітні нахили від найпростіших чи елементарних біологічних потреб аж до складних потреб вищих, громадських, культурних) визначають цілісну структуру її екзистенції¹¹².

Вищезазначені наукові міркування однак викликають сумнів з огляду на те, що натуралістична теорія культури не пояснює той факт, що культура і людина, яка її творить, значно перевищували наведені вище біологічні узагальнення, адже людина є створінням значно складнішим в порівнянні з іншими живими істотами. Людина, передусім, діє, у той час як тварина, насамперед, реагує. Інстинкти людини можуть розвиватися і змінюватися завдяки тому, що людина керує ними за допомогою стриманості, або ж

¹¹⁰ Schnädelbach, H., 1995. Kultura. W: Martens Ekkehard, Schnädelbach Herbert, red. *Filozofia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s.548.

¹¹¹ Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#).

¹¹² Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#).

пристосування їх до певних обставин (А. Гелен, 1962)¹¹³. Людські потреби можуть «доростати» до людської діяльності, яка таким чином сама собою стає потребою.

Отже, як зазначає А. Гелен, «діяльність стає для людей важливою не лише як задоволення потреб; вона стає важливою сама про собі і в своєму прояві – власне лише з неї народжуються потреби. Сутність культури полягає саме на такому «зсуві» первинного устрою: вона не повинна задовольняти людські потреби, а має творити нові»¹¹⁴.

Аналіз досліджуваної літератури вказує на існування інших міркувань з цього приводу. Так, у своїх тлумаченнях культури Хельмут Плеснер (1965) у своїй праці, яка стосується розумного формування власного життя, звертається до теорій Сократа і Платона. Науковець визначає культуру як велику спробу примирення двох потреб: *прийняття життя*, яке розуміємо як, власне, «наше» життя, що бере з нас свій початок, і *дистанціювання від нього*, щоб його змінювати і формувати, керувати¹¹⁵. Відповідно до цієї теорії, людина є істотою, яка діє цілеспрямовано в боротьбі за існування пізнає природу і саму себе, використовує сили природи і керує собою. Це все визначає зміст її інструментальної свідомості. Х. Плеснер підкреслює, що людина одночасно є створінням, яке ставить перед собою цілі, формує цінності, цінує життя, в якому може діяти, переживати і виражати переживання. Зазначене – свідомість неінструментальна, яка створює нематеріальні речі¹¹⁶.

Відомий древньогрецький філософ Демокрит розрізняв природні потреби і необхідності людського життя, а також таку діяльність людей, як музика. Інший древньогрецький філософ Аристотель зазначав, що за кращих

¹¹³ Gehlen, A. 1962. *Der Mensch*. Frankfurt a Main: 7. durchgesehene Aufl., цитовано за: Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#), op. cit., s. 188.

¹¹⁴ Gehlen, A. 1962. *Der Mensch*. Frankfurt a Main: 7. durchgesehene Aufl., цитовано за: Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#), op. cit., s. 188.

¹¹⁵ Plessner, H. 1965. *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter., цитовано за: Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#), op. cit., s. 194.

¹¹⁶ Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#).

умов існування людина займається не тільки практично-життєвими завданнями, а й теоретичними проблемами, філософією¹¹⁷.

Наведений вище аналіз ідей і теорій дає змогу дійти висновку, що людина володіє своєрідною силою, завдяки якій притаманне їй життя стає сферою діяльності, що надає певну форму зовнішній і внутрішній дійсності, так зв., духом. Науковці (Г.Рікерт, 1984) здійснили спробу пояснити походження та існування духа, його вплив на дійсність. Одні стверджували, що дух є самостійною, ні на що не здатною вплинути силою; інші намагалися пояснити його сутність шляхом дослідження джерел, доступних емпіричному спостереженню його генезису, або ж зовсім ототожнювали дух із культурою¹¹⁸. Сучасні погляди щодо поняття «культура» ґрунтуються на спробах враховувати досвід дослідників і мислителів попередніх епох, що призвело до того, що в ХХ ст. спостерігалася, наприклад, дивергенція його тлумачення. Таким чином наголошувалося, що культура є результатом продукування смислів і значень, світ культури є мірою людського в людині, а культура – це специфічна форма її життєдіяльності в світі.

Варто зазначити, що вагомий внесок у розробку такого змісту культури зробили вітчизняні філософи В. Іванов, Є. Бистрицький, В. Козловський, С. Кримський, які здійснили також різноманітні спроби універсалізації поняття, проте не вирішили цієї проблеми остаточно.

Зауважимо у цьому контекст, що існує велика кількість різних визначень терміна «культура». Так, наприклад американські антропологи Альфред Луїс Кребер і Клайд Клакхон (1952) в одній із своїх праць нарахували 257 дефініцій культури, кожне з них має право на існування за умови використання в різних галузях науки, в тих чи інших конкретних

¹¹⁷ Аристотель. 1978. *Сочинения*. В 4 т. Москва: Мысль, Т. 1, с. 12-14.

¹¹⁸ Rickert, H., 1984. *Człowiek i kultura*, tłum. B. Borowicz-Sierocka. W: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski, red. *Neokantyzm*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 71-75.

ситуаціях¹¹⁹. Окрім того, відомий сучасний культуролог А. Флієр (2002) дає досить просте визначення, посилаючись на латинське походження слова, що означає: оброблення, виховання, освіту, розвиток, шанування; сукупність штучних порядків і об'єктів, створених людьми на додаток до природних, завчених форм людської поведінки і діяльності, здобутих знань, образів самопізнання і символічних позначень навколишнього світу¹²⁰.

Підсумовуючи приведений вище аналіз поняття «культура» та основних теорій щодо його тлумачення, зазначимо що культура:

- включає навички, що формуються під впливом соціального досвіду, які сформовані на принципі соціальної трансмісії;
- має ідеаційний характер – виступає в ідеальній формі, усвідомлюється за допомогою норми і зразків та їх споглядання;
- є апаратом задоволення людських потреб;
- завжди є наукою;
- є системою відкритою, хоча і зінтегрованою (так звана, „Дефініція Мюрдока”)¹²¹.

Окрім цього варто підкреслити, що культура постійно розвивається у часі і просторі, є здатною до самооновлення, пояснюється психологічно-історичними чинниками, має структурний характер, включаючи багато різноманітних аспектів, а також є знаряддям, за допомогою якого особа адаптується до середовища, виявляє свої творчі можливості. Кожна культура втілює специфічний набір способів соціальної практики якогось конкретно-історичного суспільства.

¹¹⁹ Kroeber, A.L. і Kluckhohn, C.K.M. 1952. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Vintage Books.

¹²⁰ Флієр, А.Я. 2002. *Культурология для культурологов: учеб. пособ. для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии*. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, с. 119.

¹²¹ Murdock, G.P., 1945. The Common Denominator of Cultures. In: R. Linton, ed. *The Science of Man in the World Crisis*. N.Y.: Columbia University Press., p. 145; *Idem. Ethnographic Atlas*. 1967. Pittsburg: The University of Pittsburgh Press.

Зважаючи на те, що досліджувана нами проблема стосується особистості вчителя, що має визначальну роль у творенні культурі, варто розглянути це поняття з точки зору антропології культури, яка спрямовує свою увагу на людину як культурну істоту. Так, Броніслав Малиновський (1996) у своїх дослідженнях тотемізму підкреслював, що, аналізуючи культуру, зустрічаємо величезний апарат, частково матеріальний, частково людський, а частково духовний, за допомогою якого людина вирішує конкретні специфічні проблеми, з якими стикається»¹²². Таким чином, підсумовуючи здобутки науковців та враховуючи різноманіття перелічених вище теорій, можна стверджувати про наявність різнотлумачень з огляду на те, що саме поняття є достатньо широким (професійна культура вчителя, культура поведінки тощо.).

Першим кроком у визначенні й усвідомленні поняття «культура», зокрема «культура особистості» може бути прийняття наступної тези: культуру творить людина, а її головними факторами є людські дії в загальному розумінні. Переконливим також видається твердження, що людина є витвором культури. Знаходячись у певній культурі, людина керується окремими принципами і правилами або ж здійснює спроби їм протистояти. Звідси – нероздільність, співіснування і співпраця людини та культури, їх взаємний вплив на нерозривність суспільної і культурної реальності. Саме тому, беручи до уваги вищезазначене, дослідники проблем культури – педагоги та соціологи – знаходяться у пошуку найбільш адекватних визначень для окреслення її сутності. Предметом їх дослідження є спроба визначення культури як *самопроцесу*.

Зазначимо, що етимологічне коріння значення культури походить від порівняння «природи» і «культури», як це робить Генріх Рікерт (1998). Автор розмежовує ці два поняття згідно з можливістю нашого впливу та пояснює їх

¹²² Malinowski, B., 1996. Czym jest kultura? W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. cz. I.

етимологію¹²³. На його думку, те, що виросло, з'явилося саме по собі, без нашої участі, те, що ми залишимо його власному розвитку – це власне природа (натура), що походить з терміну *nasci*. У свою чергу, культура становить загальне того, що „доглядаємо” (*colere*). «З етимологічної точки зору можна було б при цьому посилатися на термінологію обробітку ґрунту. Плодами культури є те, що людина доглядає, яким ... не дозволяє вільно зростати»¹²⁴, отже, людина є необхідним «атрибутом» культури і кожне пояснення культури має це враховувати.

В «Універсальному словнику української мови» (2005) вказано п'ять дефініцій культури, серед яких є розуміння її як: «рівня розвитку суспільства, який характеризується властивими тільки певному етносу матеріальними та духовними цінностями»; «рівня розвитку в якійсь галузі знань або діяльності»; «рівня виховання та розумового розвитку особи, а також освітній інтелектуальний рівень»¹²⁵. У порівнянні, «Малий словник польської мови» (1996) визначає «культуру» як «сукупність напрацювань людства, створену в загальному історичному розвитку або в якусь конкретну епоху»¹²⁶. У контексті пропонованого дослідження наведені терміни не є досить точними; пояснення культури дається або в незвично широкому і загальному розумінні, або ж зводиться до терміну «рівень», при якому втрачається роль людини в культурі.

Схоже визначення культури подають дослідники, які зосереджують свою увагу на різних її проявах, не враховуючи функціонального підходу. Так, наприклад, С. Леві-Страус (1996) підкреслює, що культура є таким поняттям, яке охоплює знання, вірування, мистецтво, право, моральність,

¹²³ Rickert, H., 1984. Człowiek i kultura, tłum. B. Borowicz-Sierocka. W: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski, red. *Neokantyzm*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. s. 71-75.

¹²⁴ Rickert, H., 1984. Człowiek i kultura, tłum. B. Borowicz-Sierocka. W: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski, red. *Neokantyzm*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 71-75.

¹²⁵ Куньч, З. 2005. *Універсальний словник української мови*. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, с. 401.

¹²⁶ *Kultura.*, 1996. W: E. Sobol, red. *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN. s.88.

звичаї, а також здібності і навички, здобуті людиною як членом суспільства¹²⁷. Й. Лелевель (1959), який займався історією культури, був переконаний, що «вона має охоплювати дії релігії, моральності, звичаїв, суспільної організації, фізичної та розумової праці, науки і мистецтва»¹²⁸.

Окрім того, деякі сучасні дослідники розуміють культуру в антропологічному сенсі і пояснюють її як спосіб життя. Культура, на їх думку, це простір, який «охоплює сукупність поведінок і її результатів – від економіки і виробництва, через вірування і звичаї – до пов'язаної з культурою особистості». Ельжбета Тарковська (1993), аналізуючи хаос у культурі, пропонує використати термін «культура2 так, щоб він зводився не лише до «перечитування преси і насолоди на концертах класичної музики», а охоплював також «звичай, цінності щоденного життя, норми, які регулюють політичну або економічну поведінку» індивідуума¹²⁹.

Є. Адамський (1990) тлумачить культуру як загальні людських суспільно визнаних поведінки і вчинків; куди відноситься освіта, творчість, інформація, стандарти щоденного життя. Перелічені елементи культури є взаємозалежними і взаємозалежними¹³⁰.

С. Чарновський (1956) визначає культуру як колективне добро, плід творчого надбання багатьох поколінь, які примножують вже наявні цінності. Культура в цій концепції є «сукупністю об'єктивних елементів суспільного доробку, спільних для ряду груп і, завдяки своїй об'єктивності, сталих і здатних розширятися просторово»¹³¹.

¹²⁷ Lévi-Strauss, C., *Miejsce antropologii wśród nauk społecznych*. W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze*. s. 61.

¹²⁸ Lelewel, J. 1959. *Dziela*. Warszawa: PWN.

¹²⁹ Tarkowska, E., 1993. *Chaos kulturowy jako kategoria antropologiczna*. W: A. Jawłowska, M. Kempny i E. Tarkowska, red. *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

¹³⁰ Adamski, J. 1990. *Samopoczucie kulturalne Polaków*. Warszawa: PIW.

¹³¹ Czarnowski, S. 1956. *Dziela, oprac. Nina Assorodobraj i Stanisław Ossowski*. Warszawa: PWN, s. 13-20.

Спільним для цих точок зору є звернення до суспільних надбань, які є результатом людської діяльності, що підтверджує положення, що культура і її цінності були б мертві без людської активності.¹³²

Антропологія культури, що сповідує її широке тлумачення, пропонує виокремлення її трьох категорій: *культури буття, символічної культури і суспільної культури*, що значно звужує її дослідницьке поле. З точки зору досліджень, представлених у нашій роботі, найбільш істотними є перші дві категорії, які варто розглянути детальніше. «Сфера явищ, окреслених як культура буття – пише А. Клоковська (1972) – охоплює з попередніх визначень культури такі, як людські діяння або приклади тих діянь, які скеровані на предмети іншого світу ніж світ людини, на речі (...). Символічна культура (...) охоплює таку поведінку людей і продукт такої поведінки, яким є знаки (...)»¹³³. У розумінні науковця, символічна культура має простіше визначення – це є культура духовна. До такої думки долучаються й інші дослідники (Ф.Знанецький, А.Верціньський та ін.).

Ф. Знанецькі (1912) визначав культуру як «явища, які, не будучи матеріальними, є однак спільними для того, що відноситься до свідомості кожної особи як до чогось предметного, існуючого незалежно від індивідуальних уявлень і бажань; явища, які змінюються, однак тривають довше ніж життя особи і навіть покоління; явища, які підпорядковуються своїм власним законам, іншим ніж фізичні, біологічні, психологічні»¹³⁴. Сучасний антрополог Анджей Верцінські (1994) разом із поняттям матеріальної культури пропонує також поняття духовної культури: «(...) під поняттям матеріальної культури слід розуміти всі культурні функції і утворення, які беруть участь у задоволенні природних потреб людини, у той час, як духовна культура охоплює всі функції й утворення, які беруть участь

¹³² Kołakowska-Kielbasiewicz, M., Kunicki, B.J. i Sroczyński, W. 1989. *Aktywność kulturalna młodzieży Gorzowa*. W arszawa-Poznań: PWN.

¹³³ Kłoskowska, A., 1984. *Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności*. W: S. Nowak, red. *Wizje człowieka i społeczeństw w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: PWN. s.55-56.

¹³⁴ Znaniecki, F., 1912. *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*. *Świat i człowiek*, vol. IV.

у задоволенні специфічно людських потреб»¹³⁵. Проте, Анджей Радзевіч-Вінніцькі (1994) схильється до тлумачення культури як організації, яка символізує духовне життя, яке донедавна було комплексом означених систем і інституційних положень¹³⁶.

Цікавими у межах нашого дослідження видаються роздуми про сутність поняття «культура» сучасного німецького філософа Г. Шнедельбаха, який стверджує про необхідність його тлумачення у двох площинах – однини і множини. « У давнину, автори – пише він – вважали культуру за одиничну, тобто за єдину площину, яку, як природу, чи суспільство, в цілому характеризують спільні риси. Ми ж, безсумнівно, вживаємо слово культура в множинному розумінні і бачимо в цьому доведення наших переконань». І далі пояснює: «...Поняття «культура» вживаємо... щоб цілість світу людського життя відрізнити, наприклад, від природи (як культури). Однак, іноді виражаємо цим словом певний фрагмент тієї цілісності. Його можна відрізнити від господарства, політики, юридичної системи і навіть науки»¹³⁷. Під «культурою» (у такий спосіб автор визначає її в набагато вужчому значенні) Г. Шнедельбах розуміє культурне життя: оперу, театр, літературу, а також молодіжну культуру і поп-культуру, культуру міських районів, а також субкультури, і додає: «...коротше кажучи, це все, на чому держава завжди заощаджує, коли вимушена заощаджувати, і від чого комерціалізація викликає незадоволення консерваторів від культури»¹³⁸.

Варто зазначити, що в більшості наукових праць дослідники застосовують функціонуюче в соціології означення «символічної культури» (напр., Антоніна Клоковська, 1972), абстрагуючись від культури

¹³⁵ Wierciński, A., 1984. Antropologiczne ujęcie kultury i ewolucji kulturowej. W: S. Nowak, red. *Wizje człowieka i społeczeństw w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: PWN.

¹³⁶ Radziewicz-Winnicki, A., 1994. Niektóre zjawiska i problemy determinujące społeczne uczestnictwo w kulturze lokalnej (próba eksplikacji zmian psycho-społecznych). *Ruch Pedagogiczny*. nr. 3-4.

¹³⁷ Schnädelbach, H., 1995. Kultura. W: Martens Ekkehard, Schnädelbach Herbert, red. *Filozofia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 549.

¹³⁸ Schnädelbach, H., 1995. Kultura. W: Martens Ekkehard, Schnädelbach Herbert, red. *Filozofia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 549.

матеріальної, тобто культури буття. До символічної культури вони відносять ті дії, які не мають інструментальної сутності, і характеризують її як діяльність чи відповідні результати, що мають «символічний» характер. Символічною дослідники називають істотну діяльність. Процес символізації, в якому беруть участь мова, знання і мистецтво, полягає в утворенні та передачі або отриманні й інтерпретації певних знаків. Символічна культура вважається знаряддям виховання. Мається на увазі також те, що вона має вагомий вплив на людську діяльність, на процеси формування і виховання. На розвиток особистості вона впливає за допомогою відповідних символів.

Аналіз поняття «культура» дозволяє дійти висновку, що дослідники розглядають його в широкому та вузькому значеннях і з різних точок зору – як спадщина людської думки, людська діяльність, задоволення біологічних потреб людини, набуття різних рис, а також як пристосування і співзалежність людини та її світу. Всі ці чинники є пов'язаними і залежними один від одного, їх можна віднести до культури матеріальної або духовної, а також до трьох її видів: культури буття, символічної культури і культури суспільства.

У дослідженні приймаємо за основу поняття культури, сформульоване А. Кłosковською (1972), яка виділяє три культурні системи – *культуру глобальну, суспільну і символічну*. Свою працю авторка обмежує аналізом символічної культури, яка тлумачиться як художня творчість і естетичне сприйняття, що полягає в управлінні символічними засобами, а також як дозвілля, що залишається у межах масової культури, змістом якої є «символічні предмети і поведінка, але уніфіковані і стандартні»¹³⁹. Вибір саме цієї системи зумовлений і тим, що вплив символічної культури на людину, на її психіку і емоційне життя є найбільш значущим.

У межах нашого дослідження принциповим видається посилення на культуру як сукупність духовних і матеріальних цінностей, якими володіє

¹³⁹ Kłoskowska, A. 1972. *Společne ramy kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 20.

вчитель, що зумовлює вирішення поставлених перед школою завдань¹⁴⁰. Аналіз педагогічної діяльності та її виховних можливостей передбачає врахування, передусім, виховного і формуючого потенціалів, притаманних культурі та мистецтву як обов'язкових складових, а важливість емоційного впливу мистецтва на особистість підкреслював ще Аристотель.

Окрім цього, Броніслав Маліновські (1995) у своєму дослідженні зазначає, що людина перебуває у залежності «від елементарних умов, які роблять можливим її існування» і додає, що тільки завдяки своїй праці вона може підтримати «неперервність виду й організму»¹⁴¹. Активність людини спрямована на задоволення біологічних потреб, що викликає появу потреб іншого роду, які, в свою чергу, впливають на біологічні потреби. Одночасно формується «нове, вторинне, штучне середовище»¹⁴², яке створює система предметів, функцій і стосунків, що призводить до досягнення окресленої мети. «Це середовище, постійно відтворюване і утримуване, є власне самою культурою» і «є в принципі інструментальним апаратом»¹⁴³.

Аналізуючи теорію культури, яку висуває Броніслав Маліновські, варто акцентувати увагу, що вона не ґрунтується на суто еволюційному підході з огляду на відсутність чіткого твердження про суспільний характер культури, на що звертає увагу Анджей Верцінські (1984)¹⁴⁴. Отже, можна було б зробити висновок, що «живучи і діючи в новому, створеному особою середовищі, людина в його межах реалізує свої біологічні потреби» як основні¹⁴⁵. Однак, як підкреслює Б. Маліновські, «культура є не лише пасивним інструментом реалізації біологічних потреб організму. У ході

¹⁴⁰ Швидак, О.М. 1989. *Сьогодні студент – завтра вчитель*. Київ: Тов. „Знання”

¹⁴¹ Malinowski, B., 1996. *Czym jest kultura?* W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. cz. I.

¹⁴² Malinowski, B., 1996. *Czym jest kultura?* W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. cz. I.

¹⁴³ Wierciński, A., 1984. *Antropologiczne ujęcie kultury i ewolucji kulturowej*. W: S. Nowak, red. *Wizje człowieka i społeczeństw w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: PWN.

¹⁴⁴ Wierciński, A., 1984. *Antropologiczne ujęcie kultury i ewolucji kulturowej*. W: S. Nowak, red. *Wizje człowieka i społeczeństw w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: PWN.

¹⁴⁵ Malinowski, B., 1996. *Czym jest kultura?* W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. cz. I.

виконання своїх основних функцій вона впроваджує виразні зв'язки між своїми учасниками, а отже, створює нові мотивації поведінки і нові потреби, що виникають у її межах»¹⁴⁶.

Схожу думку, близьку до теорії Б. Маліновського, висловлює Ф. Багбі (1996): «Культура (...) містить в собі не лише постійність, яка виражається в поведінці людей; але також в їх поведінці щодо позалюдських предметів – живих і неживих, а також щодо надприродних істот»¹⁴⁷. В основному маємо на увазі, передусім, поведінку людей, яка відповідає моральним, етичним, а також релігійним принципам і суспільним нормам. Варто пригадати, що культура в найбільш широкому розумінні визначається як спільний для всіх спосіб поведінки, прийнятий в оточенні певної групи людей.

З іншого боку, це звужує поняття культури до її ототожнення з людською поведінкою, що демонструє теорія Р. Лінтона (1975), котрий в одному своєму формулюванні зазначає: «Культура – це конфігурація вивчених манер і їх результатів, складові елементи яких є спільними для членів даного суспільства і передаються в їх оточенні»¹⁴⁸. Віднесення людської поведінки до найбільш істотних людських рис є характерним не лише для антропологічного аналізу даного поняття, але і в межах міждисциплінарних (антропології і психології) досліджень. Багато визначень тут набувають більш складного характеру, тому що поняття культури збагачується тлумаченням норми і прикладу, цінностей і символу, які призводять до формування способів людського буття, манер, поведінки. Так, Альфред Л. Кробер і Талкот Парсонс (1958) вважають, що культура – це «переказані й утворені сутність і приклади цінностей, ідей і інші символічні значущі системи, які є чинниками формування людської поведінки, а також

¹⁴⁶ Brozi, K.J. 1983. *Antropologia funkcjonalna Bronisława Malinowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie Eliade M. Sacrum.

¹⁴⁷ Bagby, P., 2012. *Pojęcie kultury*. W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze*. Warszawa: [Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego](#).

¹⁴⁸ Linton, R. 1975. *Kulturalne podstawy osobowości*. Warszawa: PWN.

різні надбання, що є продуктом поведінки»¹⁴⁹. Це формулювання культури, подібно іншим також включає поняття поведінки.

Наведені вище визначення належать представникам «старої» антропологічної школи, яка не приділяє багато уваги сфері значень і символів, що притаманно новій антропології культури – пізнавальній антропології. Антоніна Кłosковська (1983), згідно з положеннями «старої» антропології, робить узагальнення поняття культури, розуміючи її як «дії, що відбуваються згідно суспільно прийнятих норм і реалізуються у всіх сферах людського життя, а також витвори і предмети таких дій»¹⁵⁰.

Аналіз досліджених матеріалів дає змогу показати у вигляді структурно-логічної схеми головні компоненти духовної культури особистості у їх взаємозв'язку (рис. 1.5.).

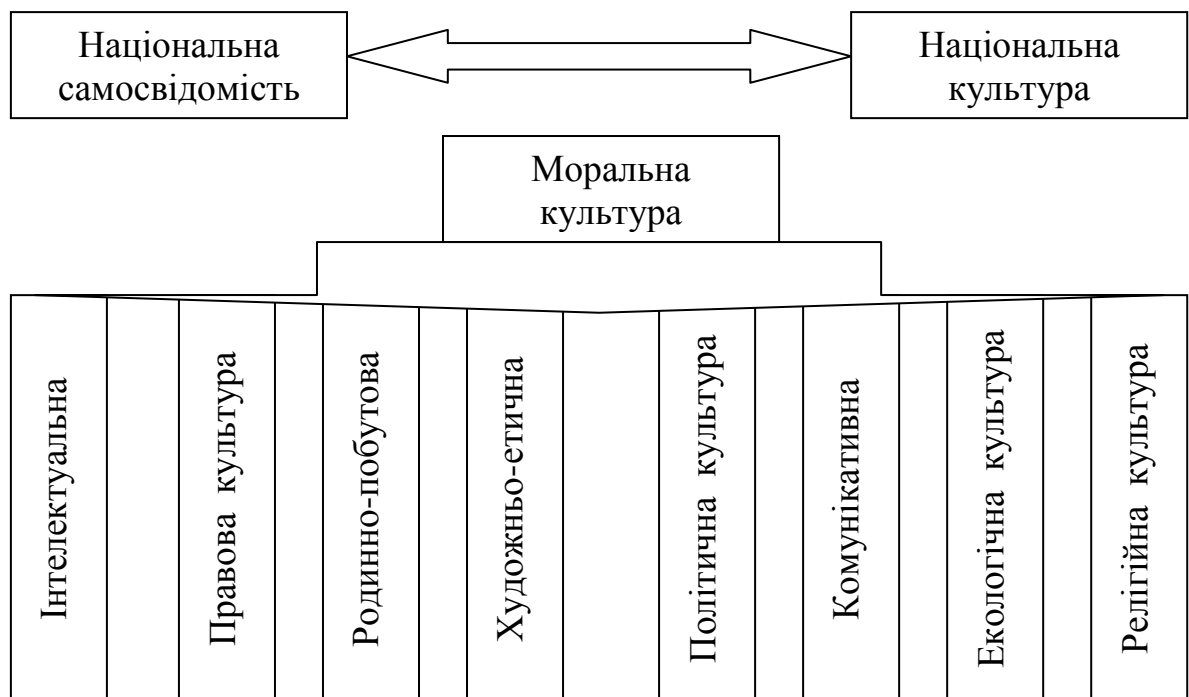


Рис. 1.5. Структура культури особистості (за А. Кłosковською, 1972)¹⁵¹

¹⁴⁹ Kroeber, A.L. i Parsons, T., 1958. The Concept of Culture and of Social Systems. *American Sociological Review*. nr. 23, s.582-583.

¹⁵⁰ Kłoskowska, A. 2007 *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.; Kłoskowska, A. 1983. *Kultura masowa: krytyka i obrona*. Warszawa: PWN.

¹⁵¹ Kłoskowska, A. 1972. *Spółeczne ramy kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 20.

Як засвідчив рис.1.5., моральна культура особистості тісно пов'язана з її національною самосвідомістю та національною культурою, що виявляється в інтелектуальному, правовому, родинно-побутовому, художньо-естетичному, політичному, комунікативному, екологічному та релігійному контексті. Складники моральної культури особистості вчителя, у свою чергу, визначають його загальну особистісну педагогічну культуру, що реалізується в безпосередній професійній діяльності.

Український педагог-методист С. Гончаренко (1997) зазначає: «Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльністю»¹⁵². У цьому розумінні тлумачення культури наближається до визначення поняття професійної культури, культури діяльності фахівця, що знаходить відображення в його професійній діяльності, засобах і прийомах вирішення професійних завдань.

Зазначимо, що аналізуючи особливості педагогічної діяльності, С. Вітвицька (2006) звертає увагу на наступну логічну послідовність: духовна культура – професійна культура – педагогічна культура. Варто, вочевидь, погодитися із думкою вченої, яка підкреслює: «Виділення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства»¹⁵³.

Культура завжди була могутнім фактором соціального розвитку, відображала якісну характеристику суспільного життя, уособлювала в собі специфічний спосіб людської життєдіяльності, зафіксований у результатах праці, у системі соціальних норм і поведінки, де основним пріоритетом

¹⁵² Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, с. 183.

¹⁵³ Вітвицька, С.С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи: підручник за модельно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури, с. 212.

визнається людина та її суспільне оточення. Усі її види – культура виробництва, культура управління, політична культура, художня культура, культура міжособистісних відносин, екологічна тощо – утворюють єдине ціле як форму існування й розвитку людської природи, а отже, – суспільства.

Культура пронизує всі напрями людської життєдіяльності – від основ матеріального виробництва й елементарних людських потреб до найбільш величних проявів людської творчості, впливає на всі сфери суспільної та індивідуальної життєдіяльності – працю, побут, дозвілля, мислення, практичну діяльність, етику, етикет.

Варто зазначити, що загальна антропологічна характеристика культури спирається на твердження, що культура є людським творінням, продуктом різних форм суспільної діяльності людини. Аналіз етнографії культурної філософії і російської соціології вказує на численні приклади визначення культури, в яких домінуючим за значущістю елементом є «людська діяльність»¹⁵⁴.

Таким чином, нами з'ясовано зміст та специфіку концепта «культура» в контексті особистісної педагогічної культури вчителя. З цією метою проаналізовано велику кількість філософських, культурологічних, історичних, психологічних та педагогічних наукових джерел, що дало змогу дійти висновку про його різноплановість, різнобічність і всеохоплюючий характер. Особлива увага приділялася працям відомих культурологів та філософів – Г. Шнедельбаха, А. Л. Кребера, І. Канта, Й. Гердера, Ф. Лінда, Ф. Шіллера, Е. Тайлора, Г. Моргана та ін., що уможливило розгляду досліджуваного феномена з точки зору його становлення й змісту в різні

¹⁵⁴ Арзаканян, С.Г., 1961. Культура и цивилизация: проблема теории и истории. *Вестник истории мировой культуры*, кн. 3; Баллен, Е.А. 1969. *Преемственность в развитии культуры*. Москва: Госполитиздат; Каган, М.С. 1974. *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)*. Москва: Политиздат; Коган, Л.Н. ред., 1981. *Культурная деятельность: опыт социологического исследования*. Москва: Наука.

періоди розвитку культурології та філософії культури. Сформульовано висновок, що в ході інтерпретації культури в контексті реалізації принципу наступності науковцями було виділено два основні напрями, що передбачає: по-перше, абсолютизацію факту відтворення при одночасному виключенні з культури всього творчого; по-друге, тлумачення культури у більш широкому розумінні, включення в неї не тільки успадкованого, а і здобутого в результаті творчої діяльності. Обґрунтовано два провідні підходи до трактування концепта культури – *природний і суспільний*; дослідження різноманітних наукових джерел дозволило сформулювати висновок про дивергенцію поняття культури у XX столітті.

Визначено стійкий термінологічний зв'язок між поняттями «культура» та «культура особистості», що уможливило висновок про нероздільність, співіснування і співпрацю людини та культури, їх взаємний вплив на нерозривність суспільної і культурної реальності. На підставі аналізу широкого масиву наукових джерел виокремлено три основні культурні систем (за А. Клоковською) – *глобальну, суспільну і символічну*. Обґрунтовано висновок, що особистісна педагогічна культура вчителя за своїм змістом і сутністю є *суспільно-символічною*. У результаті аналізу духовної культури особистості у роботі подано її структуру як єдність інтелектуальної, родинно-побутової, художньо-естетичної, політичної, комунікативної, екологічної, релігійної та правової культури.

У контексті особистісної педагогічної культури вчителя проаналізовано погляди на зміст та сутність поняття культури відомих польських дослідників А. Клоковської, Б. Маліновського, Ф. Знанецького, Ф. Багбі, А. Верціньського, С. Новака, К. Брозі та ін.

1.3. Структура і зміст особистісної педагогічної культури вчителя як міждисциплінарного поняття в українській і польській педагогічній науці

Аналіз сучасних тенденцій в освіті, які виникли на зламі другого і третього тисячоліть, поява нових парадигм виховання та системи соціальних

цінностей і цілей освіти, її діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурної самоосвіти, стимулювали особливий інтерес до дослідження феномену "педагогічна культура" та її складових.

Звернемося до поглядів відомої російської дослідниці О. Бондаревської, яка пропонує розглядати педагогічну культуру як частину загальнолюдської культури, що вміщує світовий педагогічний досвід *зміни* культурних епох і відповідних педагогічних цивілізацій, історії педагогічної науки і практики, освітніх парадигм. Особливістю педагогічної культури є те, що її об'єктом, метою і результатом є особистість, її освіта, виховання та розвиток. Це зумовлює специфіку педагогічної діяльності і вимагає спеціальних зусиль щодо формування її культури ¹⁵⁵.

Педагогічна культура – складний педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду і наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толерантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної і методичної підготовки, досконалого володіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості. Як свідчать наукові розробки В. Успенського та А. Чернявської (2002), основними компонентами педагогічної (професійної) культури вчителя є такі:

- педагогічна спрямованість інтересів і потреб особистості вчителя;
- гармонійний інтелектуальний, моральний та естетичний розвиток;
- належний рівень педагогічної майстерності;
- доброзичливість у професійній діяльності;
- прагнення до самовдосконалення;

¹⁵⁵ Бондаревская, Е.В., 1998. Основные положения первой концепции общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе. *Педагогическая наука юга России*, вып. 1, с. 12-18.

- культура темпераменту;
- широкий науковий світогляд;
- здатність входити в стан творчості, актуалізувати свої емоційні та вольові процеси¹⁵⁶.

Натомість на думку А. Реви (2006), особистість вчителя повинна вміщувати такі особистісні якості, що формують відповідну професійну (педагогічну) культуру:

1) *домінантні* особистісні якості – гуманність, соціальну активність, відповідні морально-етичні якості (чесність, справедливість, гідність), працьовитість, наявність педагогічних цінностей, здатність до міжособистісного спілкування, наявність педагогічного такту та ін.;

2) *периферійні* особистісні якості (привітність, артистизм, почуття гумору, життєву мудрість та ін.)¹⁵⁷.

Учитель має досконало володіти педагогічною культурою, адже за твердженням А. Дістервега «як ніхто не може дати іншому того, чого не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений»¹⁵⁸. Тому ще у 1639 році в Сорбонні у Великій хартії університетів, сформованій з метою їх об'єднання, було проголошено, що вища школа є інститутом відтворення і засвоєння культурних надбань.

А. Москаленко (2008) стверджує, що «підвищення культури спілкування відбувається шляхом зростання рівня загальної культури. При цьому увага має концентруватися на тому, що неможливо відокремити одне від іншого, адже культура спілкування має глибинні витoki і тісно пов'язана з особистісними рисами вчителя, його мотивами і ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професійними установками». Погоджуємося з думкою, що

¹⁵⁶ Успенский, В.Б. и Чернявская, А.П. 2003. *Введение в психолого-педагогическую деятельность*: учеб. пособ. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.

¹⁵⁷ Рева, А.О. *Роль особистості викладача в навчально-виховному процесі* [online]. Доступно: <<http://intkonf.org/rev-a-o-rol-osobistosti-vikladacha-v-navchalno-vihovnomu-protse-si/>>

¹⁵⁸ Дистервег, А., 1988. О природосообразности и ультуросообразности в обучении. *Народное образование*, № 7, с. 193-197.

культура спілкування педагогів впливає на результативність навчально-виховного процесу, встановлення і посилення позитивної духовно-моральної атмосфери учасників взаємодії¹⁵⁹.

Важливий акцент в аналізі проблеми педагогічної взаємодії слід зробити на розвитку особистісних якостей як педагога, так і вихованця, формуванні потреби в їх особистісному зростанні і самовдосконаленні, на що звернула увагу С. Батракова (1986). Культура педагогічного спілкування створює умови для творіння, «вираження» нового змісту, перетворення особистості і вчителя, і учня. Спілкування педагога із школярами розглядається як умова, суттєвий чинник організації педагогічного процесу, управління діяльністю, коли предметом вивчення постають соціально-психологічні, соціально-моральні «координати» спілкування, його емоційно-психологічні характеристики¹⁶⁰.

К. Стецюк та О. Сєдашова (2010) визначають педагогічну культуру як складову загальнолюдської культури, що характеризується повнотою відображення духовних і матеріальних цінностей освіти та виховання, а також способів творчої педагогічної діяльності, необхідних для забезпечення історичної зміни поколінь, соціалізації особистості і здійснення освітньо-виховного процесу¹⁶¹. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу є джерелом вияву його наукової і загальної ерудиції, педагогічної майстерності, культури мовлення і спілкування, духовного багатства, проявом його творчої індивідуальності як віддзеркалення результату постійного самовдосконалення і саморозвитку. На наш погляд, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування.

¹⁵⁹ Москаленко, В.В. 2008. *Соціальна психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Центр учбової літератури, с. 81-82.

¹⁶⁰ Батракова, С.Н. 1986. *Основы профессионального педагогического общения*. Ярославль: Издательство Ярославского университета.

¹⁶¹ Стецюк, К.В. та Сєдашова, О.А. *Педагогічна культура викладача в контексті вимог Болонського процесу* [online]. Доступно: <<http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Stetsyuk-Syedashova.htm>>

Поняття «участь у культурі» найчастіше вживається у дослідженнях у галузі соціології культури, культурознавства, а також соціальної педагогіки. Зазначений термін співвідносний із поняттям «культурна активність», який використовується при вивченні проблем, пов'язаних, передусім, з виховними процесами в школі чи позашкільних закладах. Однак, культурна діяльність притаманна не тільки вчителям, а й іншим соціальним групам, представники яких мають володіти здатністю зорганізувати таку діяльність для вихованців різних вікових груп. Усвідомлення теоретичної складової участі в культурі може надати більше можливостей варіантної професійної підготовки педагогів як організаторів культурної діяльності, а також внести відповідні корективи в навчальні плани вищих педагогічних навчальних закладів різного рівня.

Звернення до праць зарубіжних науковців часто дозволяє знайти нові погляди на окреслену проблему, виявити як позитивні, так і негативні аспекти у розгляді досліджуваного феномена, що дозволяє оптимізувати власні наукові розвідки з проекцією на процеси навчання та виховання школярів та підготовки педагогічних кадрів.

Ураховуючи об'єкт і предмет нашого дослідження, вважаємо, що суттєве значення для проектування власного визначення поняття *«особистісна педагогічна культура вчителя»* відіграє якісний аналіз як українських, так і польських наукових джерел як метод дослідження, прийнятий в порівняльній педагогіці. Зазначений метод, застосований нами у дослідженні розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі, сприяє виявленню специфіки тлумачення й інтерпретації поняття особистісної педагогічної культури в науковій сфері кожної країни. Як свідчать джерела з методології наукових досліджень (Б. Юськів, 2006¹⁶²; П. Фролов, 2011¹⁶³;

¹⁶² Юськів, Б.М. 2006. *Контент-аналіз: історія розвитку і світовий досвід*. – Рівне: Перспектива.

¹⁶³ Фролов, П., 2011. Контент-аналіз. В: Ю. Левенець, Ю. Шаповал та ін., ред. кол. *Політична енциклопедія*. Київ: Парламентське вид-во, с. 357.

О. Швець, О. Флюр, 2004¹⁶⁴ та ін.), предметом аналізу документів та джерел як методу наукової розвідки можуть бути як соціальні проблеми (у вузькому та широкому їх значенні), так і внутрішні закономірності об'єкта вивчення. У межах нашого дослідження цікавим є саме другий тип аналізу джерел, що дозволяє досліджувати внутрішні закономірності розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

Методика проведення аналізу наукових понять передбачає реалізацію *двох основних підходів – кількісного та якісного*. Кількісний підхід дає можливість перевірити частоту вживання того чи іншого поняття в науковому апараті (у нашому випадку – це частота використання поняття «особистісна педагогічна культура вчителя» в різних наукових текстах українських та польських дослідників); натомість якісний аналіз документів і наукових джерел уможливорює фіксування інтерпретації досліджуваного поняття із зазначенням цінності його змісту та значущості для розкриття тієї чи іншої теми. Ураховуючи те, що українська та польська наукові мови мають певні відмінності, використати вповні перший (кількісний) метод аналізу джерел, на нашу думку, було б досить складно й не зовсім коректно. Тому ми скористалися другим – якісним – типом аналізу поняття «особистісна педагогічна культура вчителя», який дає можливість аналізувати інтерпретації цього поняття в українських та польських наукових текстах або ж інтерпретації близьких за змістом понять – «особистісна культура вчителя», «особистісна професійна культура вчителя», «професійна культура педагога», «особистісна загальна культура вчителя» та інші, оскільки досить часто в наукових дослідженнях відбувається накладання або змішування чи підміна понять.

При реалізації методу аналізу документів та наукових текстів як методу порівняльно-педагогічного дослідження ми виходили з керівних положень його застосування, а саме: необхідності наявності достатніх масивів

¹⁶⁴ Швець, О.В. та Флюр, О.М., 2004. Контент-аналіз. В: Л.В. Губерський та ін., ред. *Українська дипломатична енциклопедія: у 2 т.* Київ: Знання. Т. 1, с. 411.

документів та наукових текстів, частоти появи обраного поняття в текстах, специфічності джерел¹⁶⁵. Виходячи з методології, що визначає послідовність аналізу документів і наукових джерел як методу порівняльно-педагогічного дослідження, ми виділяємо такі його етапи у розгляді поняття «особистісна педагогічна культура вчителя»:

1 етап. Підготовка програми, до якої входить постановка завдань реалізації методу аналізу документів та наукових джерел. Так, у нашому випадку *об'єктом* аналізу виступає поняття «особистісна педагогічна культура вчителя». До основних *завдань* аналізу документів та наукових джерел ми відносимо такі:

- 1) визначення основних термінологічних характеристик поняття «особистісна педагогічна культура вчителя» в польській та українській науковій літературі;
- 2) окреслення суміжних та асоційованих понять;
- 3) обґрунтування специфіки використання означеного поняття в українських і польських науково-педагогічних джерелах;
- 4) визначення спільних та відмінних термінологічних характеристик особистісної педагогічної культури вчителя в наукових джерелах України та Польщі.

2 етап. Добирання джерел для аналізу документів та наукових джерел. Для коректного визначення досліджуваних джерел варто спочатку визначити:

- типи джерел, які будуть піддаватися аналізу; у нашому випадку йдеться про друковані джерела в галузі педагогіки;
- вид текстової інформації; для аналізу документів та наукових джерел поняття «особистісна педагогічна культура вчителя» нам необхідно проаналізувати друковані наукові статті, тези та монографії українською та польською мовами;

¹⁶⁵ Вершловский, С.Г. и Матюшкина, М.Д. 2006. *Контент-анализ в педагогическом исследовании*: учеб. пособ. – Санкт-Петербург: СПбАППО.

- специфіку обсягу текстів, час їх створення тощо; у нашому випадку розглядалися українські та польські наукові статті, тези та монографії з відповідними показниками обсягів, визначеними в українській та польській педагогічній науці; це переважно наукові публікації, починаючи з кінця ХХ століття, тобто з часу появи більш чи менш незаангажованої наукової продукції українською та польською мовами.

3 етап. Визначення й характеристика сукупності джерел для аналізу. На цьому етапі нами встановлюється по 100 публікацій українських і польських науковців різного обсягу в галузі педагогіки, що прямо чи опосередковано стосуються обраного для аналізу документів та наукових джерел поняття. Визначаючи таку сукупність, ми виходили з традиційної кількості наукових джерел, що використовуються для написання докторських дисертацій – від 600 до 1200, де середнє число визначається як 900.

4 етап. Формулювання висновків.

Проблема аналізу документів та наукових джерел таких складних педагогічних понять, як «особистісна педагогічна культура вчителя» полягає, на нашу думку, в їх міждисциплінарному чи навіть полідисциплінарному характері. Методика здійснення аналізу документів та наукових джерел вимагає побудови матриці асоційованих понять, з якими вживається базове поняття. У результаті можна інтерпретувати базове поняття, виходячи з асоційованого ряду й окреслити його на засадах цілісності, системності, об'єктивності.

Проте в нашому випадку існує ще одна складність аналізу документів та наукових джерел поняття «особистісна педагогічна культура вчителя» пов'язана з тим, що порівняльно-педагогічне дослідження потребує ще й компаративного аналізу *асоційованих матриць* в обох наукових сферах – у нашому випадку українській і польській.

Виходячи з проаналізованої нами вітчизняної наукової літератури, можна виділити кілька компонентів згаданої вище матриці, а саме:

1. **Факторний компонент**, за яким визначаємо, з якими чинниками асоціюють вчені розвиток особистісної педагогічної культури вчителя. До таких факторів українські дослідники відносять:

- *фактор середовища* (особистого, професійного, культурного, соціального), за яким визначається динаміка розвитку особистісної педагогічної культури вчителя (В. Комісаров, 2003¹⁶⁶; В. Лаппо, 2014¹⁶⁷; С. Литвинова, 2014¹⁶⁸; В. Радул, 2014¹⁶⁹; О. Ярошинська, 2011¹⁷⁰; В. Ясвін, 2001¹⁷¹ та ін.);

- *фактор професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності* (С. Гаркуша, 2006¹⁷²; М. Д'яченко, 1976¹⁷³; О. Полетай, 2010¹⁷⁴; Т. Садова, 2000¹⁷⁵; Л. Семенець, 2009¹⁷⁶ та ін.);

¹⁶⁶ Комісаров, В.О., 2003. *Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу*: автореферат дис. кандидата пед. наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

¹⁶⁷ Лаппо, В., 2014. Культурно-освітній простір класичного університету як передумова виховання духовних цінностей студентської молоді. В: В.В. Молодиченко, ред. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 12-13 червня 2014*. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, с. 168-170.

¹⁶⁸ Литвинова, С., 2014. Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема. В: І. Аносов, гол. ред. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Мелітополь, № 1(12), с. 39-47.

¹⁶⁹ Радул, В. 2014. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу. В: В.В. Радул, С.П. Величко та ін., ред. *Наукові записки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, вип. 131, с. 18-22.

¹⁷⁰ Ярошинська, О. *Ступінь розробленості проблеми створення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у психолого-педагогічній літературі* [online]. Доступно: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/2/59.pdf

¹⁷¹ Ясвін, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. – Москва: Смысл.

¹⁷² Гаркуша, С.В. *Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності* [online]. Доступно: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1319

¹⁷³ Д'яченко, М.И. и Кандыбович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ.

¹⁷⁴ Полетай, О.М., 2010. *Критерії готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями* [online]. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць, вип. 25. Доступно: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/index.htm

- *фактор педагогічної майстерності* (В. Гриньова, 1998¹⁷⁷; О. Дубасенюк, 1994¹⁷⁸; І. Зязюн, 2004¹⁷⁹; В. Ягупов, 2006¹⁸⁰ та ін.);
- *фактор особистісно-психологічних характеристик педагога* (В. Агапов, 2000¹⁸¹; К. Гнезділова, 2008¹⁸²; Л. Дорфман, В. Дружиніна, К. Коротелянін, А. Лібін, 1998¹⁸³; В. Мерлін, 1986¹⁸⁴; Г. Мешко, 2010¹⁸⁵ та ін.);
- *аксіологічний фактор* (Н. Асташова, 2002¹⁸⁶; В. Волкова, 2005¹⁸⁷; О. Дубасенюк, 1995¹⁸⁸; О. Мартинюк, 2003¹⁸⁹; С. Мукомел, 2009¹⁹⁰; Ю. Пелех, 2009¹⁹¹) та ін.

¹⁷⁵ Садова, Т.А. *Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок* [online]. Доступно: <<http://vuzlib.com/content/view/331/84/>>

¹⁷⁶ Семенець, Л.М. 2009. *Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики*. Київ: Освіта України, с. 96-100.

¹⁷⁷ Гриньова, В.М. 1998. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти*. Харків: Основа.

¹⁷⁸ Дубасенюк, О.А., 1994. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності [Текст]. *Педагогіка і психологія*, № 4, с. 94-97.

¹⁷⁹ Зязюн, І.А. 2004. *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.

¹⁸⁰ Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка: навч. посібник*. Київ: Либідь.

¹⁸¹ Агапов, В.С. 2000. *Я-концепция как интегративная основа личности и деятельности руководителя: учеб.-метод. пособие*. Москва: МОСУ.

¹⁸² Гнезділова, К.М., 2008. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. В: *Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 27-28 березня*. Черкаси: Вид-во ЧНУ, с. 150-152.

¹⁸³ Дорфман, Л.Я., Дружиніна, В.Н., Коростелянін, К. и Либін, А. ред., 1998. *Стиль человека: психологический анализ*. Москва: Смысл.

¹⁸⁴ Мерлін, В.С. 1986. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. Москва: Педагогика.

¹⁸⁵ Мешко, Г.М. 2010. *Вступ до педагогічної професії: навч. посіб.* Київ: Академвидав.

¹⁸⁶ Асташова, Н.А. 2002. Концептуальні засади педагогічної аксіології. *Педагогіка*, № 8, с. 8-12.

¹⁸⁷ Волкова, В.А., 2005. Педагогічні умови спрямованості навчально-виховного процесу на ціннісне відношення студентів до майбутньої професії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, № 1, с. 166-172.

¹⁸⁸ Дубасенюк, О.А., 1995. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності. В: С.В. Кириленко, видав. *Нові технології освіти: зб. наук. статей*. Київ: ІСДО, с. 145-154.

¹⁸⁹ Мартинюк, О.Б., 2003. Дослідження професійних ціннісних орієнтацій вчителя як цілісної системи. *Ценностные приоритеты образования в XXI веке: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* Луганск, с. 183-191.

¹⁹⁰ Мукомел, С.А., 2010. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти. *Педагогічні науки: Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького*, вип. 125, с. 108-113.

¹⁹¹ Пелех, Ю.В. та Євтух, М.Б. ред., 2009. *Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія*. Рівне: Теніс.

2. **Сутнісний компонент**, який окреслює сутнісні асоціативні поняття, дотичні до поняття «особистісна педагогічна культура вчителя». До них українські вчені віднесли:

- *загальний рівень культури* (В. Андрущенко, І. Табачек, 2005¹⁹²; Т. Іванова, 1995¹⁹³; О. Попенко, 2012¹⁹⁴);

- *професійну компетентність* як центральне утворення, що визначає зміст особистісної педагогічної культури (Ю. Завалевський, 2010¹⁹⁵; Л. Коваленко, 2009¹⁹⁶; В. Ягупов, 2002¹⁹⁷ та ін.);

- *рівень педагогічних знань і вмінь* як визначальний змістовий стрижень особистісної педагогічної культури (В. Галузинський, В. Євтух, 1995¹⁹⁸; В. Семиченко, 2001¹⁹⁹; С. Сисоєва, 2000²⁰⁰; В. Стрельников, 1995²⁰¹; М. Паталаха, 2010²⁰²; О. Семенов, 2005²⁰³ та ін.).

¹⁹² Андрущенко, В. і Табачек, І., 2005. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, № 1, с. 58-69.

¹⁹³ Іванова, Т.В., 1995. Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 86-93.

¹⁹⁴ Попенко, О.М., 2012. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 1, с. 44-49.

¹⁹⁵ Завалевський, Ю., 2010. Шляхи і рівні підготовки вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу. *Науковий часопис НДУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*.

¹⁹⁶ Коваленко, Л.А., 2009. Психологічний зміст професійної культури педагога. *Проблеми сучасної психології*, № 6, с. 331-339.

¹⁹⁷ Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка*: навч. посібник. Київ: Либідь.

¹⁹⁸ Галузинський, В.М. та Євтух, М.Б. 1995. *Педагогіка: теорія та історія* [Текст]: навч. посіб. Київ: Вища школа.

¹⁹⁹ Семиченко, В.А., 2001. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів [Текст]. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 54-56.

²⁰⁰ Сисоєва, С.О., 2000. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. *Наукові праці*: [зб. наук. праць]. – Миколаїв: Національний університет "Кієво-Могилянська академія", Миколаївська філія. Т. 7: Педагогіка, с. 13-19.

²⁰¹ Стрельников, В.Ю., 1995. *Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти*. Кандидат наук. Київ.

²⁰² Паталаха, М.Є., 2010. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. В: Л.Л. Товажнянський та О.Г. Романовський, ред. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. Харків: НТУ «ХПІ». Вип. 25 (29), с. 118-125.

3. **Компонент підпорядкованості**, за яким визначаємо, яке з ключових слів, що разом складають поняття «особистісна педагогічна культура вчителя» є головним в ієрархії, а які – підпорядкованими йому. У цьому випадку українські науковці розділилися на кілька груп, а саме:

- учені, які головним в низці понять вважають концепт «особистість», а всі інші («культура», «педагогічна культура», «професійна культура», «учитель») – похідними (В. Андрущенко, І. Табачук²⁰⁴, А. Баклан²⁰⁵, О. Брюховецька, Т. Чаусова²⁰⁶, К. Гнезділова²⁰⁷, І. Зязюн²⁰⁸, Г. Мешко²⁰⁹, Л. Мітіна²¹⁰, О. Побірченко²¹¹, А. Рева²¹² та ін.);

- дослідники, котрі на перше місце ставлять поняття «культура», а інші підпорядковують йому (С. Вітвицька, М. Бабич²¹³, В. Гриньова²¹⁴,

²⁰³ Семенов, О.М., 2005. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету). Доктор наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

²⁰⁴ Андрущенко, В. і Табачек, І., 2005. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, № 1, с. 58-69.

²⁰⁵ Баклан, А.О., 2007. Концептуальні положення діяльності педагога. В: *Сучасні проблеми якості освіти*: тези доп. регіональної наук.-практ. конф. Донецьк: ДНУ, с. 242-246.

²⁰⁶ Брюховецька, О.В. та Чаусова, Т.В., 2012. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*, 1 (20), с. 74-78.

²⁰⁷ Гнезділова, К.М., 2008. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. В: *Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 27-28 березня. Черкаси: Вид-во ЧНУ, с. 150-152.

²⁰⁸ Зязюн, І.А., 1995. Педагогічна майстерність як мистецька дія: посібник для вчителів. *Рідна школа*, № 7-8, с. 31-50.

²⁰⁹ Мешко, Г. *Педагогічна діяльність як детермінанта професійного здоров'я вчителя* [online]. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Доступно: <<http://social-science.com.ua/article/488>>

²¹⁰ Митина, Л.М. 1994. *Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы)*. Москва: «Дело».

²¹¹ Побірченко, О.А. *Модель особистості вчителя початкової школи* [online]. Доступно: <http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk.../3/vupysk_5.pdf>

²¹² Рева, А.О. *Роль особистості викладача в навчально-виховному процесі* [online]. Доступно: <<http://intkonf.org/rev-a-rol-osobistosti-vikladacha-v-navchalno-vihovnomu-protsesi/>>

²¹³ Бабич, М. та Вітвицька, С.С., 2014. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. В: С.С. Вітвицька та Н.М. Мирончук, ред. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с. 77-80.

²¹⁴ Гриньова, В.М., 2006. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*, № 4, с. 58-62.

Т. Іванова²¹⁵, Л. Коваленко²¹⁶, В. Кремень²¹⁷, Н. Мазур²¹⁸, О. Семенов²¹⁹, К. Стецюк, О. Седашова²²⁰, Т. Сидоренко²²¹, Н. Стрельнікова²²², О. Уваркіна²²³, В. Ягупов²²⁴, Л. Хомич²²⁵ та ін.);

4. Науковці, для яких найбільш важливим у досліджуваному нами складному понятті є прикметник «педагогічна» або ж іменник «учитель», що підкреслює кваліфікаційні, компетентнісні характеристики особистісної педагогічної культури (О. Борисова²²⁶, О. Глузман²²⁷, О. Дубасенюк²²⁸, І. Зязюн²²⁹, Н. Кузьміна²³⁰, В. Луговий²³¹, Г. Маркова²³², Н. Ничкало²³³,

²¹⁵ Іванова, Т.В., 1995. Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 86-93.

²¹⁶ Коваленко, Л.А., 2009. Психологічний зміст професійної культури педагога. *Проблеми сучасної психології*, № 6, с. 331-339.

²¹⁷ Кремень, В.Г., 2012. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. В: В. Кремень, Т. Левовицький, Є. Нікіторович та С. Сисоєва, ред. *Освіта у полікультурних суспільствах*. Варшава: Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці, с. 45-55.

²¹⁸ Мазур, Н., 2007. Зміст професійної культури викладача вищої школи. *Рідна школа*, № 4, с. 12-14.

²¹⁹ Семенов, О.М. 2005. *Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника*: навч. посіб. Глухів: РВВ ГДПУ.

²²⁰ Стецюк, К.В. та Седашова, О.А. *Педагогічна культура викладача в контексті вимог Болонського процесу* [online]. Доступно: <http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Stetsyuk_Syedashova.htm>

²²¹ Сидоренко, Т.Д., 2011. *Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя*: автореферат дис. кандидата пед. наук. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.

²²² Стрельнікова, Н.М. 1996. *Формування у студентів педвузів педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл*. Кандидат наук. Академія педагогічних наук України.

²²³ Уваркіна, О., 2005. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста. *Вища освіта в Україні*, № 4, с. 68-78.

²²⁴ Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка*: навч. посібник. Київ: Либідь.

²²⁵ Хомич, Л.О. 1991. *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. Київ: Магістр-S.

²²⁶ Борисова, О.М., 1981. Про роль професійної діяльності в розвитку особистості. В: Л.І. Анциферова, ред. *Психологія формування і розвитку особистості*. Львів: Освіта. с. 159-177.

²²⁷ Глузман, О., 2009. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 51-60.

²²⁸ Дубасенюк, О.А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. В: О.С. Березюк та Л.О. Глазунової, ред. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства*: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 10-16.

²²⁹ Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В., Кривонос, І.Ф. та ін. 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа.

О. Овчарук²³⁴, Г. Селевко²³⁵, В. Хутмахер²³⁶, Л. Хоружа²³⁷, А. Хуторської²³⁸, В. Чайка²³⁹ та ін.).

Результативний компонент, який визначає, що саме науковці вважають очікуваним підсумком розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, до якого відносять:

- його педагогічну/професійну *компетентність*;
- зростання *рівня загальної культури фахівця* сфери освіти;
- сукупність розвинених *педагогічних цінностей* учителя;
- *розвиток його особистості* та стійких особистісно-професійних характеристик.

Загалом виходячи з проаналізованих вище позицій, можна співвіднести поняття «особистісна педагогічна культура» з такими основними педагогічними поняттями, як:

- 1) характеристика професійної *діяльності*;
- 2) характеристика *готовності* до професійної діяльності;

²³⁰ Кузьмина, Н.В. 2010. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

²³¹ Луговий, В. І. 2009. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 13-26.

²³² Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд Знание.

²³³ Ничкало, Н., 2002. Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання (міжнародний аспект та українські перспективи). *Педагог професійної школи*: зб. наук. праць АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти та ін., вип. 3, с. 5-13.

²³⁴ Овчарук, О.В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека освітньої політики. Київ: "К.І.С."

²³⁵ Селевко, Г., 2004. Компетентности и их классификация. *Народное образование*, № 4, с. 138-143.

²³⁶ Hutmacher, W., 1997. Key Competencies in Europe. W: Report of the Symposium A Secondary Education for Europe Project. Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

²³⁷ Хоружа, Л.Л., 2007. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Серія "Психологія. Педагогіка". Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, № 7.

²³⁸ Хуторской, А., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с. 58-64.

²³⁹ Чайка, В.М. 2006. Терещук, Г.В., ред. *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: монографія. Тернопіль: ТНПУ.

- 3) характеристика професійного *досвіду* діяльності;
- 4) характеристика *загальної культури* вчителя;
- 5) *певна характеристика* особистості педагога.

Особистісна педагогічна культура як системне утворення являє собою єдність педагогічних цінностей, технологій, сутнісних сил особистості, спрямованих на творчу реалізацію в різноманітних видах педагогічної діяльності. Методологія системного аналізу дає можливість досліджувати феномен педагогічної культури не тільки у площині розгляду її структурних компонентів, але й в аспекті визначення функціональних зв'язків і відносин.

Системний аналіз особистісної педагогічної культури як особливого вияву людської діяльності здійснювався нами з урахуванням динамічних характеристик системи, а саме: по-перше, її руху, функціонування, діяльності; по-друге, її виникнення, становлення, еволюціонування, перетворення, руйнування. Рух системи, що відбувається в трьох площинах (предметній, функціональній, історичній), зумовлює можливість аналогічного розгляду й об'єктів культури. Так, *предметна* площина дає уявлення про стан компонентів і характер зв'язків між ними; *функціональна* – характеризує систему та її компоненти в контексті їх функціонального змісту, як автономні підсистеми в структурі більш загальних систем; *історична* площина аналізу забезпечує єдність технологій творчого й історичного, феноменологічного і генетичного підходів у розкритті етапів минулого, сьогодення і майбутнього²⁴⁰.

Так, у дослідженнях В. Гриньової²⁴¹ охарактеризовано основні складові педагогічної культури, на підставі чого ми спроектували власне бачення структури особистісної педагогічної культури вчителя і подали у вигляді рис. 1.6.

²⁴⁰ Саганенко, Г.И. 2004. *Многообразие возможностей социологического изучения сферы образования*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО. Ч. 1.

²⁴¹ Гриньова, В.М. 2001. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*: автореферат дис. доктора пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.

Як засвідчив рис.1.6., до основних компонентів структури особистісної педагогічної культури вчителя, поданої рисунку, ми відносимо:

1) *інтелектуальний* (когнітивний), що характеризує розвинуте професійно-педагогічне мислення вчителя, рівень його інтелектуальних здібностей, здатність приймати виважені педагогічні рішення, ерудиція тощо;

2) *морально-духовний*, у складі якого знаходяться відповідні особистісні якості педагога (гуманізм, патріотизм, толерантність, відкритість, педагогічний оптимізм та ін.), а також дотримання норм педагогічної етики у професійній діяльності;

3) *професійний* (компетентнісний), що вміщує педагогічну техніку та знання методики педагогічної діяльності, сформовану професійну компетентність учителя та рівень його педагогічної майстерності; кожен з означених елементів має містити професійно-культурну складову;

4) *атрибутивний*, до якого ми віднесли культуру зовнішнього вигляду, привабливість та позитивний імідж педагога тощо.

Виходячи із зазначеного вище, вважаємо, що систему особистісної педагогічної культури слід розглядати в єдності взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів. Під функціональними компонентами системи розуміються базові зв'язки між вихідним станом структурних елементів педагогічної системи і прикінцевим пошуковим результатом.

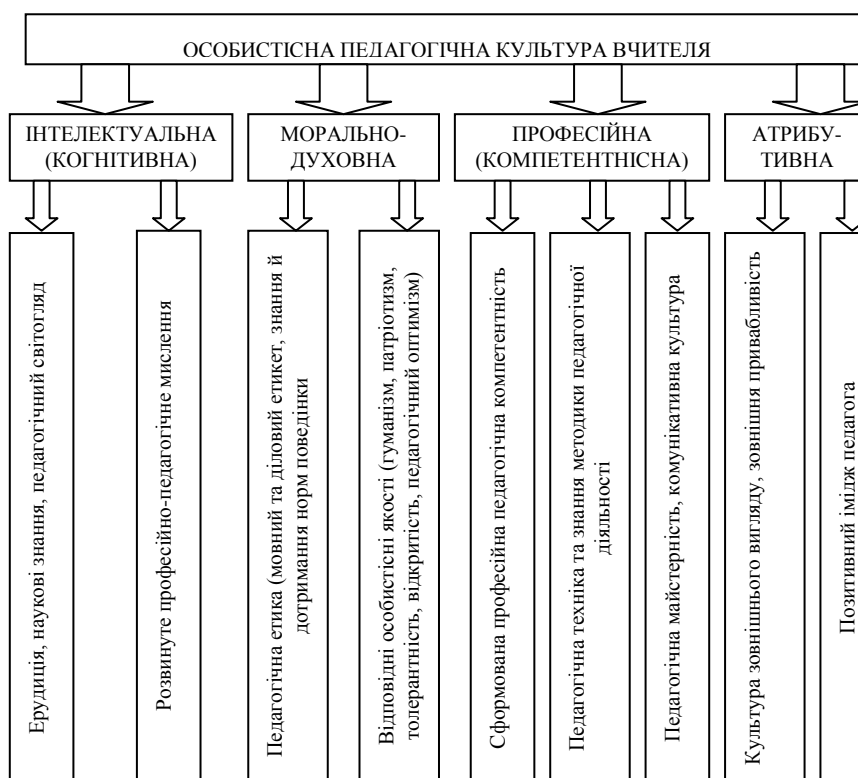


Рис. 1.6.. Складові педагогічної культури (за В. Гриньовою, 1997)²⁴²

З огляду на те, що в педагогічній теорії та практиці практично немає усталених визначень основних структурних і функціональних компонентів, при виділенні частин, підсистем, характеристики їх взаємозумовленості та взаємозв'язків дослідники частіше керуються власним досвідом, інтуїцією, своїми уявленнями про модельовані системи. Тому відображаючи діалектичну, багаторівневу природу особистісної педагогічної культури, її цілісний характер, вважаємо, що компоненти цієї системи мають бути представлені як необхідні і достатні для її збереження та розвитку. Звернемося до аналізу функціональних компонентів, зв'язків між структурними та функціональними компонентами, що відтворюють цілісність професійної педагогічної культури особистості та діяльності.

У наукових працях, які досліджують соціальний та педагогічний аспект діяльності людини, під функцією найчастіше розуміють якісну

²⁴² Гриньова, В.М., 1997. Цілісний підхід до формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків: ХГПУ, вип. 4, с. 54-59.

характеристику, спрямовану на збереження, підтримання та розвиток системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначається зв'язками структурних компонентів між собою. Відсутність зв'язків між будь-якими компонентами призводить до їх ізоляції і, у результаті, до витіснення з системи, що наочно підтверджується в процесі функціонування професійно-педагогічної культури особистості в професійній групі. Професійно-педагогічна культура групи функціонує не тільки в силу присутності окремих особистостей, а й завдяки тим цінностям, нормам, правилам, які прийняті групою.

Функціональний аналіз особистісної педагогічної культури не є принципово новим у гуманітарних науках, зокрема в культурології. Так, у роботах А. Арнольдова²⁴³, С. Артановського²⁴⁴, В. Беніна²⁴⁵ здійснено спроби обґрунтувати і виокремити основні функції культури як соціального явища. Проте практично відсутні теоретичні та практичні дослідження щодо визначення функцій професійно-педагогічної та педагогічної культури.

Різноманіття видів педагогічної культури визначається багатогранністю функцій педагогічної діяльності. Зміна діяльності, часткова або кардинальна, вносить аналогічні зміни і в мотиви діяльності. Можна припустити, що зміна предмета діяльності призведе до зміни мотивації діяльності викладача або до виникнення нових мотивів. Важливо й те, що усвідомлення викладачем призначення своєї діяльності і ставлення до неї пов'язано не тільки з предметом і мотивацією діяльності, а й способами її реалізації.

Основні функції професійно-педагогічної культури викладача вищої школи можуть визначатися у контексті специфіки його діяльності, різноманіття видів відносин і спілкування, системи ціннісних орієнтацій, можливостей творчої самореалізації особистості. Беручи до уваги зазначені

²⁴³ Арнольдов, А.И. 1992. *Человек и мир культуры: введение в культурологию*. Москва: Изд-во МГИК.

²⁴⁴ Артановский, С.Н. 1977. *Некоторые проблемы теории культуры*. Ленинград: ЛГИК.

²⁴⁵ Бенин, В.Л. 1997. *Педагогическая культура: философско-социологический анализ*. Уфа: Башк. пед. ун-т.

особливості, а також дослідження з теорії культури і культурології, ми виділяємо такі основні функції особистісної педагогічної культури: *гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, інформаційну, нормативну, навчальну і виховну*. Кожна функція відображає різні способи вирішення викладачем методологічних, інноваційних, дослідницьких, дидактичних та інших педагогічних завдань. Визнання різноманітності функціональних компонентів педагогічної культури підкреслює багатоаспектність змісту педагогічної діяльності й диверсифікацію форм її реалізації. Отже, функції розкривають процесуальну сторону культури.

Варто зазначити, що *гносеологічна* функція особистісної педагогічної культури забезпечує цілісність уявлень про педагогічну діяльність, реальні шляхи її пізнання та освоєння. Педагогічна культура не зводиться лише до знань про педагогічний процес, форми та методи його організації, вона охоплює всю сферу педагогічної діяльності, в якій викладач виступає як методист, дослідник, організатор, психолог, що враховує різноманіття педагогічних, психолого-педагогічних, етнопедагогічних та інших знань²⁴⁶. Гносеологічна функція педагогічної культури проявляється у цілеспрямованому дослідженні, відборі та систематизації наукових знань про суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, що набуває особливої значущості за умови активного розширення та оновлення науково-педагогічних знань, зміни парадигм навчання і виховання молоді, пошуку нових альтернативних систем професійної підготовки. Гносеологічна функція спрямована не тільки на пізнання й аналіз педагогічних явищ, а й вивчення та усвідомлення викладачем самого себе, власних індивідуально-психологічних особливостей, рівня професіоналізму. Ця функція ініціює розвиток таких видів педагогічної культури, як методологічна, дослідницька, інтелектуальна та ін. Розглядаючи окремо кожен з них ми переконуємося в тому, що всі вони можуть бути представлені як приватні системи, що мають свої компоненти. Так, будь-який

²⁴⁶ Барикін, Ю.В. та Назарчук, Т.Б. 2004. *Культурологія: навчальний посібник*. Симферополь: Ун-т економіки та управління.

вид культури включає в себе *аксіологічний* компонент, утворений цінностями-цілями, цінностями-засобами, цінностями-відносинами, цінностями-якостями і цінностями-знаннями; *технологічний* компонент, що містить способи вирішення відповідних завдань; *особистісний* компонент, який розкриває творчу природу методологічної, дослідницької культури, культури мислення тощо.

Аналіз досліджуваних матеріалів дає змогу зробити висновок, що *гуманістична* функція особистісної педагогічної культури вчителя утверджує в навчально-виховному процесі загальнолюдські цінності; у ході її реалізації створюються умови для розвитку здібностей та обдарувань людини, що слугує зміцненню співпраці, рівності, справедливості, гуманності у спільній діяльності. Посилення технократичного підходу в підготовці фахівців вищої кваліфікації в останні десятиліття призвело до такої організації навчально-виховного процесу, при якій студенти виявилися ізольованими від світової та вітчизняної культури, у той час, як її гуманістичні цінності і норм мають пронизувати всі елементи цілісного педагогічного процесу.

Окрім цього, реалізація гуманістичної функції безпосередньо залежить від збільшення частки гуманітарних дисциплін у навчальних планах, зміни взаємодії гуманітарних та спеціальних дисциплін, актуалізації й популяризації культурно-моральних, загальнолюдських цінностей. Хоча цим ідея гуманітаризації освіти у вищому навчальному закладі не вичерпується, але сутність її як конкретного прояву гуманістичної функції освіти полягає у формуванні у студентів професійно морального ставлення до дійсності, тобто таких якостей, як служіння істині, інтелігентність, самостійність у судженнях, відповідальність і ініціатива, наполегливість у досягненні мети тощо. Зазначимо також, що реалізація гуманістичної функції об'єднує, на перший погляд, протилежні, але тісно пов'язані процеси соціалізації та індивідуалізації особистості. Так, набуття досвіду суспільних відносин у професійній педагогічній діяльності та спілкуванні відбувається на індивідуальному рівні, коли норми, правила суспільної життя стають

особистісними якостями. Гуманістична спрямованість діяльності викладача відображається в соціально-моральних професійних якостях особистості студентів. Цілеспрямований процес соціалізації студентів є в той же час і процесом їх індивідуально-особистісного становлення, формування їх професійного «Я». Таким чином, гуманістична функція професійно-педагогічної культури сприяє розвитку таких її складових, як моральна культура, гуманітарна культура, духовна культура особистості. Ці види педагогічної культури характеризують готовність людини діяти відповідно до моральних цінностей і норм. Зокрема, моральна культура особистості викладача складається з культури моральних почуттів, моральних відносин і моральної поведінки.

Комунікативна функція займає особливе місце серед інших функціональних компонентів особистісної педагогічної культури з огляду на те, що педагогічний процес не уявляється без спілкування, встановлення різноманітних комунікативних зв'язків між учителями і учнями, викладачами і студентами. Таким чином, комунікативна функція педагогічної культури викладача відповідає його першочерговій потребі у спілкуванні з учнями, колегами, вчителями шкіл, батьками, представниками громадських організацій тощо. Окрім того, педагогічний процес – це постійна взаємодія, обмін інформацією між зацікавленими її учасниками. Педагогічна культура виробляє такі способи і правила комунікації, які відповідають вимогам професійної етики, конкретної ситуації, цілям спільної діяльності. Комунікативна активність особистості вчителя детермінується його інтелектуальними, психологічними, віковими та іншими особливостями. Комунікативна функція педагогічної культури реалізується більш успішно за умови, якщо суб'єкти спілкування мають спільну точку зору на вибір методів і засобів спілкування, є зацікавленими у ньому. Здійснення комунікативної функції педагогічної культури вимагає переходу від авторитарної позиції вчителя і субординованої позиції вихованця до особистісного, рівноправного співробітництва і співтворчості. Велике значення для спілкування має мовна

культура вчителя, що передбачає знання норм мовлення, вміння правильно використовувати мовні форми, що полегшує засвоєння необхідної інформації, виховує мовну грамотність, дисциплінує мислення тощо.

У наукових дослідженнях останніх років (О. Сухомлинська²⁴⁷, О. Савченко²⁴⁸, І. Колмогорова²⁴⁹, С. Матяж²⁵⁰ та ін.) розглядається проблема формування культури міжнаціонального спілкування, що є принципово важливим при організації навчально-виховного процесу в багатонаціональній аудиторії. Утвердження способів полісуб'єктного, діалогічного, інтерактивного спілкування у навчально-виховному процесі вимагає від педагогів володіння комплексом рефлексивних, емпатійних умінь, що забезпечують розуміння вчителем внутрішнього світу вихованця та його світогляду. Зокрема, педагогічна рефлексія як процес пізнання іншої особистості, дозволяє аналізувати і передбачити варіанти відповідної реакції, прогнозувати хід думок і дій студентів. Таким чином, комунікативна функція визначається необхідністю розвитку таких складових педагогічної культури, як мовна культура, культура спілкування, культура міжнаціонального спілкування.

Навчальна функція особистісної педагогічної культури реалізується в діяльності вчителя, спрямованої на створення сприятливих психолого-педагогічних умов для засвоєння учнями певної системи знань, умінь, навичок, соціального досвіду, а також розвиток їх інтелекту та здібностей. Успішна реалізація навчальної функції обумовлена низкою факторів: рівнем професійної підготовки вчителя, що включає спеціальну, дидактичну,

²⁴⁷ Сухомлинська, О.В., 1997. Цінності у вихованні дітей та молоді. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 105-111.

²⁴⁸ Савченко, О.П., 2012. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*, № 8, с. 146-148.

²⁴⁹ Колмогорова, И.В., 2008. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия 14 Уральского государственного университета*, № 60, с. 163-167.

²⁵⁰ Матяж, С.В. та Березянська, А.О., 2013. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія Соціологія*, т. 225, вип. 213, с. 27-30.

технологічну та методичну складові; ступенем готовності до оволодіння професією, до реалізації педагогічної дії; станом матеріально-технічного забезпечення навчання; наявністю необхідного і достатнього часу (термінами навчання); індивідуально-психологічними особливостями педагогів та учнів та ін. Навчальна функція виявляється в таких видах особистісної педагогічної культури, як дидактична, технологічна, методична²⁵¹.

Нами з'ясовано, що загальний контур навчальної функції особистісної педагогічної культури вчителя визначається сукупністю проблем у площинах «знати», «вміти», «встигати», «оцінювати». На сьогодні значущість знання як елемента професійної кваліфікації вчителя є відносно широко потрактованими в контексті підготовки майбутніх педагогів та підвищення їх кваліфікації в системі післядипломної освіти. Велику увагу професорсько-викладацький склад ВНЗ надає забезпеченню майбутніх представників вчительської професії якомога більшим обсягом знань (загальнопедагогічних, психологічних і особливо вузькоспеціальних). Така тенденція є слушною – знання становлять основу освіти. Однак, зазначене не заперечує, але й підтверджує значущість всіх інших функцій навчального закладу в напрямі формування повноцінної особистості вчителя, а в результаті – учня. Окреслена проблема стала предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, їй присвячено чимало як наукової, так і науково-популярної літератури, однак вона є і залишається актуальною особливо в ситуації трансформацій загальноприйнятих цінностей під впливом мас-медіа і всеохоплюючого Інтернету.

У даному переліку проблем закладено пошуки відповідей на більш конкретні питання: «чому вчити», «як вчити», «кому і кого вчити». Готовність знайти відповіді на окреслені питання становить основу технологічної та методичної культури педагога. Спосіб їх вирішення визначається переходом від знання центрального до культуротворчого, в

²⁵¹ Чернилевский, Д.В. 2002. *Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие [для вузов]*. Москва: ЮНИТИ–ДАНА.

межах якого освоєння культури має здійснюватися на рефлексивному рівні і на рівні особистих життєвих пріоритетів і смислів. У свідомості педагога парадигма культуротворчої школи має призвести до формування культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення, що сприяє розширенню і збагаченню навчальної функції.

Виховна функція педагогічної культури відображає сферу виховної діяльності вчителя, яку має реалізовувати вчитель поряд із навчальною, дослідною, суспільно-педагогічною. Виконання соціальної ролі педагога, ученого і вихователя передбачає прямий й опосередкований вплив на становлення особистості учня, засобами чого слугують сила авторитету, ерудиція, професіоналізм тощо. Водночас, процес формування особистості носить цілісний характер, що вимагає не тільки забезпечення єдності навчальної та виховної роботи, а й реалізації принципово іншого підходу до організації виховної роботи, на нашу думку, більш тонкого, психологічно і методично обґрунтованого. Проблеми виховної діяльності педагога особливо актуальні сьогодні через певну дезорієнтацію аксіологічної сфери – учнівської, батьківської, педагогічної, суспільної загалом. У зазначеному контексті розглядаємо виховну функцію культури у залежності від загальної мети формування особистості, а також розвитку суспільної концепції виховання. Основними напрямками виховної діяльності вчителя залишається виховання моральної, екологічної, естетичної, економічної, валеологічної, фізичної культури особистості, що складає багатогранну мозаїку культурних цінностей, технологій, творчості, яка, в свою чергу, створює унікальний контекст розвитку особистості.

Ще однією важливою функцією особистісної педагогічної культури є *нормативна*, яка підтримує рівновагу в системі діяльності вчителя, зменшує вплив дестабілізуючих факторів у педагогічному середовищі. Будь-яке регулювання діяльності здійснюється відповідно певних вимог, норм, які встановлюються її учасниками. Норми педагогічної діяльності спрямовані на вирішення протиріч, які мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер,

виникають у процесі взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямовані на зміну об'єктивних процесів та регуляцію особистісної поведінки з метою забезпечення співробітництва та досягнення спільних цілей. Знання норм педагогічної діяльності полегшує пошук необхідного рішення, надає впевненість у правильності професійних дій. У змісті педагогічної культури встановлені норми, які відображають досвід професійної групи вчителів та соціуму загалом, сприяють покращенню морально-психологічного клімату в колективі, зміцнюють структуру його формальних субординованих і неформальних міжособистісних відносин. Педагогічні норми, виконуючи функцію цінностей, полегшують вибір найбільш оптимальних способів життєдіяльності, що стверджують суспільно/особистісно значущі цілі, ідеали і професійні пріоритети. Нормативний компонент педагогічної культури виявляється також у тих ситуаціях, коли доцільним є дотримання певної дистанції між суб'єктами освітнього процесу. У такому випадку педагогічна норма може набувати форми шкільних традицій і звичаїв.

Інформаційна функція особистісної педагогічної культури вчителя безпосередньо пов'язана з усіма її функціональними компонентами, що пояснюється необхідністю інформаційного забезпечення реалізації всіх інших функцій означеної педагогічної культури. Інформаційна функція слугує основою педагогічної наступності різних епох і поколінь з урахуванням поступового ускладнення процесу ретрансляції знань, умінь і навичок від найпростішої до систематизованої абстрактної інформації, відображеної у вигляді знань, теорій, принципів поведінки і діяльності, що у площині особистісної значущості набуває ознак інтелектуальної власності. Інформаційні джерела зберігаються і накопичуються у вигляді рукописів, книг, технічних пристосувань, норм народної педагогіки та ін. Збільшення інформаційного потоку, диференціація та інтеграція наукового знання вимагають від педагогів спеціального вміння працювати з інформацією з

огляду на те, що абстрактно-узагальнений спосіб її передачі передбачає не просте відтворення, а індивідуально-творче використання системи знань²⁵².

Особистісна педагогічна культура в контексті її інформаційної функції – це, свого роду, «педагогічна пам'ять» людства, звернення до якої залежить від *загальних* (контексту епохи) та індивідуальних (особливостей конкретної ситуації) факторів. Затребуваність цінностей педагогічної культури визначається також: запитами суспільства, рівнем розвитку системи освіти, розробленістю педагогічної теорії і практики, індивідуальними особливостями суб'єктів педагогічного процесу тощо. Зазначене вимагає від педагога здатності орієнтуватися у складному і різноманітному потоці психолого-педагогічної інформації, користуватися рукописними, книжковими, електронними носіями інформації. Варто також зазначити, що використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, комп'ютеризація педагогічного процесу, активне поповнення інформаційного банку у педагогіці розширюють і збагачують інформаційну культуру всіх суб'єктів навчального процесу, особливо вчителя. Йдеться, зокрема, про те, що ефективність професійної діяльності, педагогічна культура буде тим вищою, чим більшим і систематизованим є накопичений учителем обсяг інформації, що вимагає також умінь оперативного користування нею.

В історико-педагогічній науці досліджувалися ситуації обмеження інформації в науковій та педагогічній діяльності, що стримувало розвиток наукових знань і практичного досвіду. Так, у період тоталітаризму було втрачено історичний зв'язок з традиціями навчання і виховання дітей, нерідко надавалися спотворені оцінки минулого і сьогодення, що свідчило про втрату вагомих здобутків національної педагогічної культури.

Термін «педагогічна культура» поки ще не одержав загальноприйнятого наукового визначення, отже досліджуючи зазначений феномен у контексті

²⁵² Притула, Л.П. *Основні характеристики та функції педагогічної культури* [online]. Доступно: <http://www.rusnauka.com/SND_2007/Pedagogica/18111.doc.htm>

професійної діяльності вчителя, будемо рухатися від загального до часткового, тобто від виявлення культурних параметрів особистості педагога до професійної своєрідності їх прояву в педагогічній діяльності.

Таким чином, у цьому підрозділі дисертації нами обґрунтовано структуру і зміст особистісної педагогічної культури вчителя як міждисциплінарного поняття в українській і польській педагогічній науці. З цією метою здійснено аналіз широкого кола наукових джерел, що представляють різноманітні його визначення та підходи до структурування. Сформульовано висновок, що науковці різних країн у процесі структурування особистісної педагогічної культури виходять переважно з кваліфікаційного (компетентнісного) або особистісного критеріїв, що й визначає специфіку її компонентів.

З метою окреслення поняття «особистісна педагогічна культура» та його структурування було здійснено аналіз документів та наукових джерел в українських та польських наукових публікаціях (по 100 публікацій кожної країни). При цьому відзначено доцільність реалізації основних принципів аналізу (необхідності, великих масивів матеріалу, частоти появи, специфічності джерел інформації) та охарактеризовано основні етапи здійснення означеної методики. Обґрунтовано висновок, що порівняльно-педагогічний метод здійснення аналізу документів та наукових джерел вимагає побудови матриці асоційованих понять, з якими вживається базове поняття, у результаті чого можна його інтерпретувати, виходячи з асоційованого ряду, а також окреслити його сутність на засадах цілісності, системності, об'єктивності.

На основі аналізу наукових джерел поняття «особистісна педагогічна культура» співвіднесено з кількома основними педагогічними поняттями як характеристику: професійної діяльності; готовності до професійної діяльності; професійного досвіду діяльності; загальної культури вчителя; особистості педагога.

На підставі аналізу документів та наукових джерел поняття «особистісна педагогічна культура» в її структурі виділено чотири основні компоненти: інтелектуальний (когнітивний), морально-духовний, компетентнісний та атрибутивний. Окрім того, виокремлено основні функції особистісної педагогічної культури вчителя: гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, інформаційну, нормативну, навчальну і виховну.

1.4. Порівняльно-педагогічні методи і методики вивчення особистісної педагогічної культури вчителя України і Польщі

Питання застосування в тому чи іншому педагогічному дослідженні комплексу методів і методик належить до площини загальної методології науково-педагогічного пошуку. Група дослідницьких методів (методик, технік) визначається, як традиційно вимагає методологія дослідження, такими правилами:

- 1) застосовані методи мають забезпечити одночасне вивчення різнобічних характеристик явища чи процесу;
- 2) методики і техніки мають відображати динаміку розвитку досліджуваного педагогічного феномена;
- 3) обрані методики повинні забезпечити можливість отримання достовірних відомостей з різних джерел, включно з експертами;
- 4) методи і методики мають відображати компонентну структуру досліджуваного педагогічного явища чи процесу.

Специфіка педагогічних методів і технік дослідження полягає в тому, що завдяки їх застосуванню можна встановити певні об'єктивні закономірності навчання і виховання. У нашому випадку, це – закономірності формування особистісної педагогічної культури вчителя у контексті порівняння українського та польського досвіду. З іншого боку, складність застосування дослідницьких методів і методик у нашому випадку визначається багатоаспектністю предмета дослідження та його міждисциплінарним характером.

Основними **методами**, якими ми послуговувалися для вирішення поставлених завдань, стали *три їх групи*:

- 1) *загальнонаукові*, серед яких найбільш вагоме значення для нашого дослідження відведене діалектичному й герменевтичному методам;
- 2) *спеціально наукові*, до яких ми відносимо, насамперед, контент-аналіз, об'єктивне спостереження, інтерв'ювання;
- 3) *порівняльно-педагогічні*, серед яких провідну роль відіграли структурно-функціональний метод, метод інтерпретації освітніх фактів, кореспондентські методи опитування, метод аналізу іншомовних джерел, метод аналізу масових явищ (що ґрунтується на законі великих чисел), критеріально-порівняльний метод та ін.

Зупиняючись більш детально на кожному із названих методів дослідження, зазначимо, що наведена класифікація має відносний характер. Так, діалектичний метод прийнятний у будь-якій науці, що стосується загальної і порівняльної педагогіки зокрема. *Діалектика* як методологія має загальний характер; діалектичні закономірності дають можливість встановити особливості розвитку освіти в різних країнах світу. Так, ієрархія категорій загального, особливого та одиничного в порівнянні педагогічних процесів і явищ у різних соціальних організаціях дає можливість дійти висновку про всезагальний характер розвитку освіти в людському суспільстві та про необхідність окреслення національної специфіки освітніх процесів. Водночас, ретельний аналіз одиничних (навіть унікальних) освітніх феноменів дозволяє обґрунтувати тенденції розвитку того чи іншого освітнього явища з огляду на введення в науковий обіг досвіду діяльності окремих експериментальних шкіл, оригінальних педагогічних проєктів, діяльності окремих відомих педагогів та ін. З позиції об'єкта нашого дослідження сама постановка питання про особистісну педагогічну культуру вчителя носить діалектичний характер, оскільки поєднує індивідуальний характер цього поняття з особливостями культурного розвитку вчителя та

загальними вимогами до його педагогічної культури, детермінованими соціальним замовленням на фахівця освітньої сфери (рис. 1.7.).

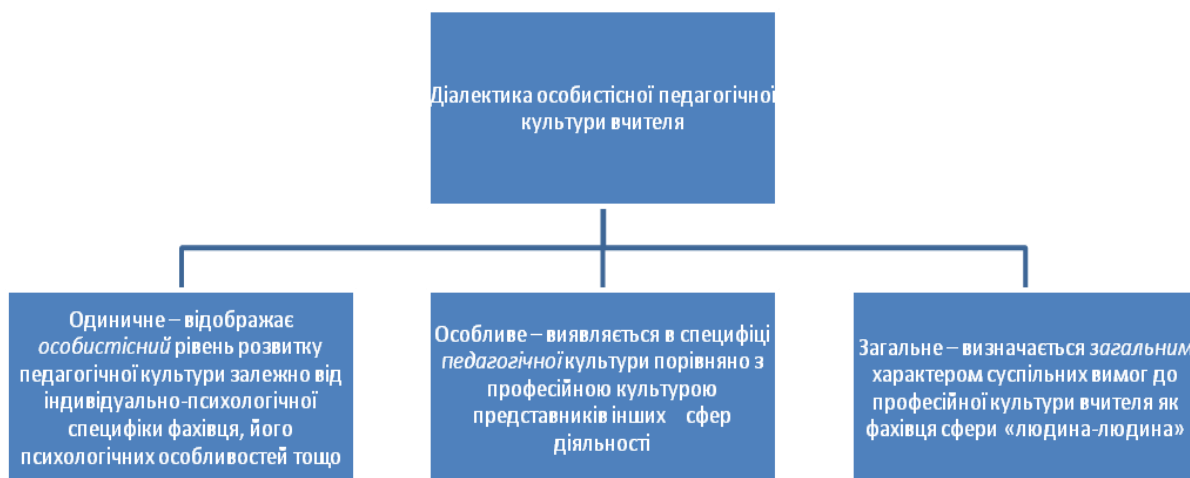


Рис. 1.7. Діалектика особистісної педагогічної культури вчителя

Серед заявлених вище загальнонаукових методів нашого дослідження ми особливе місце відводимо *педагогічній герменевтиці*, яка може бути визначена як наука про дослідження, пояснення, тлумачення й інтерпретацію текстів у педагогічній науці. Ураховуючи особливості порівняльно-педагогічного дослідження, яке значною мірою будується не на експериментальних даних, а на вивченні текстів, герменевтика набуває особливого звучання в комплексі методів наукового пошуку. Польський дослідник Павел Дибель (2004) зазначає про важливість використання герменевтичних методів, посилаючись на засновника герменевтики Х.-Г. Гадамера: «Для Гадамера всі стани наукової об'єктивності мають регіональний характер і лише у випадку їх інтерпретації з огляду на значення, якого вони набувають в окресленому соціокультурному контексті, стають частиною універсальної діяльної правди»²⁵³. Значущими вважаємо дві основоположні тези герменевтики, які належать Г.-Г. Гадамеру (1977)²⁵⁴:

1. Головним принципом інтерпретації є її відкритість і незавершеність.

²⁵³ Dybel, P. 2004. *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

²⁵⁴ Гадамер, Х.-Г. 1988. Бессонова, Б.Н., общ. ред. и вступ. статья. *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. Москва: Прогресс.

2. Тлумачення й розуміння тексту не може бути відділеним від саморозуміння інтерпретатора (принцип суб'єктивності інтерпретацій).

Герменевтика як метод дослідження використовувалася нами також з метою інтерпретації будь-якої значущої інформації – від іншомовних текстів до записів інтерв'ю з учителями обох досліджуваних країн. Цілком погоджуємося з А. Суворовою²⁵⁵, що герменевтику цікавить не стільки людина, яка знаходиться в об'єктивному світі, скільки її перебування в світі історії і культури, власних і загальних ціннісних орієнтирів й особистісних смислів. Звертаючись до проблеми нашого дослідження, це означає, що *об'єктом нашого інтересу стає не просто особистісна педагогічна культура вчителя, а його педагогічна культура в історичному та соціокультурному контексті, що розглядається в світлі ціннісних орієнтацій, притаманних українському та польському суспільствам.*

Важливим висновком щодо методології і методу герменевтики вважаємо те, що звернення до текстів та інших інформаційних джерел з герменевтичної точки зору дає змогу набуту досвіду «осмислення, що постійно виражає себе засобами мови, осмислення, що ніколи не починається з нуля і ніколи не завершується в нескінченності» (Х.-Г. Гадамер, 1991)²⁵⁶. Таким чином, учений підкреслює значущість особистісного досвіду дослідника в інтерпретації ним текстів та інших наукових джерел.

Звертаючись до групи спеціальнонаукових джерел, тісно пов'язаним із герменевтичним вважаємо *метод аналізу документів та наукових джерел* (О. Іванов, 2013²⁵⁷; О. Семотюк, 2004²⁵⁸; В. Бондар, М. Допіра, 2007²⁵⁹;

²⁵⁵ Суворова, А.Н. *Введение в современную философию: учеб. пособ.* [online]. Доступно: <http://www.tinlib.ru/filosofija/vvedenie_v_sovremennuyu_filosofiyu/p1.php>

²⁵⁶ Гадамер, Х.-Г. 1991. *Актуальность прекрасного*. Москва: Прогресс, с. 15

²⁵⁷ Іванов, О.В., 2013. Класичний контент-аналіз та аналіз тексту: термінологічні та методологічні відмінності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, № 1045, с. 69-74.

²⁵⁸ Семотюк, О., 2004. Комп'ютерний контент-аналіз: основні завдання, сфери застосування, переваги та недоліки. *Вісник Львівського університету. Серія журналістики*, Вип. 25, с. 397-401.

К. Нундорф, 2002²⁶⁰ та ін.), який, однак, у класичному його визначенні подає проблему інтерпретації текстів у дещо іншого контексті – статистичному. Метод аналізу документів та наукових джерел у межах нашого дослідження ми використали, передовсім, як якісно-кількісний метод, що є більш традиційним для посткласичного етапу його розвитку²⁶¹. Якісний метод аналізу документів та наукових джерел передбачає систематичну інтерпретацію текстів шляхом виділення в них відповідних ключових слів, понять і термінів та їх науково обґрунтований коментар.

Суттєвого значення для забезпечення належного методологічного опрацювання проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в різних соціумах набуває, на нашу думку, застосування об'єктивного спостереження та інших інтерпретативних методів порівняльно-педагогічного дослідження, насамперед, інтерв'ювання.

Спостереження як метод педагогічного дослідження відноситься до якісних діагностичних методик. Його застосування, на відміну від експериментальних методик, не вносить жодних змін у локальне середовище (наприклад, освітнє чи професійне педагогічне)²⁶². Значущість методу спостереження (зокрема й наукового) полягає, передовсім, у тому, що саме з нього часто розпочинаються комплексні педагогічні дослідження²⁶³.

Традиційно до видів спостереження відносять невиключене або ж включене (природнє, структуроване, співучасне)²⁶⁴. У процесі нашого дослідження ми використовували як включене, так і невиключене

²⁵⁹ Бондар, В.С. та Допіра, М.А., 2007. Розгляд методу контент-аналізу з погляду кількісно-якісних технік проведення. *Наукові записки НаУКМА*. Київ: Національний університет "Києво-Могилянська академія". Т. 70. "Соціологічні науки", с. 17-26.

²⁶⁰ Neuendorf, K. 2002. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications, p. 9.

²⁶¹ Іванов, О.В., 2013. Класичний контент-аналіз та аналіз тексту: термінологічні та методологічні відмінності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, № 1045, с.69-74, с. 71

²⁶² Sieradzki, S., 2012. Techniki i narzędzia w badaniach społecznych. *Obserwacja. Edukacja Pomorska*, nr. 51-52, s. 31-33.

²⁶³ Pieter, J. 1967. *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław: Ossolineum.

²⁶⁴ Вайдич, Н.В., 2011. Педагогічне спостереження. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*, № 2, с. 98-101.

спостереження залежно від ситуації, коли педагогічна культура вчителя визнається об'єктом відкритого чи закритого дослідження. Зрозуміло, що вчителі у процесі включеного і невключеного спостереження могли змінювати власну поведінку, отже рівень їх педагогічної культури не може бути інтерпретований як однозначно об'єктивний. Однак для нас було важливим, щоб педагоги усвідомлювали свою участь у процесі спостереження за їх діяльністю. На нашу думку, найбільш ефективним можна вважати *співучасне спостереження*, що дає можливість знаходитися всередині педагогічного середовища (школи, системи післядипломної педагогічної освіти, неформального спілкування, наукових конференцій і т.п.), де педагогічна культура вчителя може стати як предметом безпосереднього обговорення, так і об'єктом спостереження. Недоліком співучасного спостереження можна вважати недостатній рівень об'єктивності самого дослідника, однак вважаємо, що його належний методологічний рівень максимально знижує рівень його суб'єктивності.

Серед якісних (можуть при належній кількості респондентів бути інтерпретовані і як кількісні) діагностичних методик, що відповідають темі і завданням нашого дослідження, ми використовували також **інтерв'ювання** науковців, учителів в Україні та Польщі, представників адміністрації навчальних закладів. Інтерв'ювання нині є досить популярним методом педагогічного дослідження і реалізується в різних варіантах – як анкетування, біографічний метод, глибинне інтерв'ювання тощо²⁶⁵. Найбільш прийнятним для реалізації завдань нашого дослідження вважаємо *наративне інтерв'ювання* (wywiad narracyjny), яке уможливорює спонтанні висловлювання наратора, що згодом можуть бути інтерпретовані дослідником у контексті належного педагогічного тезаурусу. У ході проведення наративного інтерв'ювання важливо дотримуватися певної

²⁶⁵ Kaźmierska, K., 1997. Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: M. Czyżewskiego, A. Piotrowskiego i A. Rokuszeńskiej-Pawełek, red. *Biografia a tożsamość narodowa: praca zbiorowa*. Łódź: Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego, s. 35-44.

послідовності етапів (початку інтерв'ю, стимулювання до оповідання, нарації, задавання питань і активного слухання, завершення слухання). Реконструкція власного педагогічного досвіду, вербалізована наратором/педагогом, уможливорює більш чи менш об'єктивну інтерпретацію з боку дослідника/інтерв'юера в площині окреслених завдань. Так, дослідження педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі потребувало наративних інтерв'ювань в обох країнах, що в результаті дало можливість узагальнити й інтерпретувати бачення проблеми педагогічної культури вчителя, виходячи з досвіду педагогів обох країн.

Окрім представлених вище якісних методів дослідження, важливе значення для його перебігу мали також суто порівняльно-педагогічні, компаративістські методи діагностики, передусім, структурно-функціональний метод, метод інтерпретації освітніх фактів, кореспондентські методи опитування, метод аналізу іншомовних джерел, метод аналізу масових явищ (що ґрунтується на законі великих чисел), критеріально-порівняльний метод та ін.

Структурно-функціональний метод використовується в педагогічній науці не лише для здійснення порівняльно-педагогічних досліджень; натомість у порівняльній педагогіці його використовують з метою виділення в системних педагогічних явищах та об'єктах (що підлягають порівнянню) структурних елементів/компонентів та визначення їх функціонального навантаження в межах означеної педагогічної системи. Окреслюючи особистісну педагогічну культуру вчителя як систему, ми застосували структурно-функціональний метод для встановлення функціонального зв'язку між її компонентами. Це уможливило порівняння особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі на рівні окремих компонентів досліджуваного педагогічного явища – мотиваційного, змістово-діяльнісного, результативного, рефлексивного.

Виходячи зі специфіки особистісної педагогічної культури вчителя як педагогічного явища, зазначимо, що для всебічного вивчення цього

феномена його *структуризація* є обов'язковою, що дозволяє спочатку виокремити, а потім проаналізувати й порівняти її суттєві й значущі складові – підсистеми, компоненти, зв'язки, властивості, функціональне наповнення та ін.²⁶⁶. Окрім того, це дає змогу встановити рівень складності (складноструктурованості) особистісної педагогічної культури вчителя на різних етапах її розвитку.

Структурно-функціональний метод важливий для реалізації завдань нашого дослідження з огляду на його широке використання та розробку у царині культурології. Зважаючи на той факт, що педагогічна культура вчителя є компонентом його загальної культури, такі культурологічні паралелі є суттєвими для структурування й аналізу функціонального насичення кожного її компонента. У культурології створено цілий науковий напрям, основою якого слугує структурний функціоналізм, пріоритетним завданням якого визначається окреслення місця і ролі кожного соціального інституту в категоріях причини і наслідку, що визначають розвиток в його культурному сенсі²⁶⁷. Реалізація функцій особистісної педагогічної культури в площині структурно-функціонального методу (виходячи з досліджень Т. Парсонса²⁶⁸) передбачає:

- 1) *адаптацію* вчителя до умов внутрішнього освітнього та зовнішнього щодо освіти середовища з метою розвитку особистісної культури;
- 2) *ціледосягнення*, що зумовлює визначення цілей розвитку особистісної педагогічної культури;
- 3) *мотивацію* вчителя на розвиток особистісної педагогічної культури, яка, в свою чергу, має відповідати нормам і цінностям конкретної освітньої системи як соціального інституту;

²⁶⁶ Исаев, И.Ф. 2002. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособ.* [для студентов высших учебных заведений]. Москва: Академия.

²⁶⁷ Тернер, Дж. 1985. *Структура социологической теории*. Перевод с английского. Москва: Прогресс.

²⁶⁸ Громов, И.А., Мацкевич, А.Ю. и Семенов, В.А. 1996. *Западная теоретическая социология*. Санкт-Петербург: Ольга.

4) *інтеграцію* особистісної педагогічної культури вчителя як системного об'єкта; вона спрямовується на захист процесу розвитку педагогічної культури від різких змін і потрясінь у межах освітньої системи.

Як свідчить науковий доробок класика структурно-функціонального аналізу Р. Мертона²⁶⁹, прояв функцій може мати явну і приховану форму. Екстраполявання цього положення в поле теоретичного розгляду проблеми нашого дослідження, виходячи з основних засад структурно-функціонального методу, дозволяє дійти висновку про таке:

1. Якщо внутрішня смислова мотивація вчителя до формування особистісної педагогічної культури співпадає з об'єктивними наслідками, тоді реалізується явна функція.

2. У випадку, коли мотивація вчителя до формування особистісної педагогічної культури не співпадає з очікуваннями середовища, спостерігається латентна форма реалізації цієї функції педагога.

Структурно-функціональний метод дослідження проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя безпосередньо пов'язаний із іншим порівняльно-педагогічним методом – **інтерпретації освітніх фактів**, що розробляється у наукових працях Г. Артемчук, В. Курила, М. Кочергана (2000)²⁷⁰, С. Гончаренка (2008)²⁷¹, В. Ковальчук, Л. Моїсєєва (2008)²⁷², О. Пехоти, І. Єрмакової (2012)²⁷³ та ін.

Метод інтерпретації освітніх фактів, як свідчить дослідження В. Черкасова (2016)²⁷⁴, містить два основні аспекти – гіпотетичний та

²⁶⁹ Громов, И.А., Мацкевич, А.Ю. и Семенов, В.А. 1996. *Западная теоретическая социология*. Санкт-Петербург: Ольга.

²⁷⁰ Артемчук, Г.І., Курило, В.М. та Кочерган, М.П. 2000. *Методика організації науково-дослідної роботи*: навч. посіб. для студ. та викл. вищ. навч. закл. Київ: Форум.

²⁷¹ Гончаренко, С.У. 2008. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця».

²⁷² Ковальчук, В.В. та Моїсєєв, Л.М. 2008. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. 5-те вид. Київ: Видавничий дім «Професіонал».

²⁷³ Пехота, О.М. та Єрмакова, І.П. 2012. *Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи*: навч.-метод. посіб. Миколаїв: Іліон.

²⁷⁴ Черкасов, В.Ф., 2016. Інтерпретація методів історіографічних досліджень у музично-педагогічній освіті. *Музичне мистецтво в освітлогічному дискурсі*, № 1, с. 37-41.

аксіоматичний. *Гіпотетичний* – передбачає розробку гіпотези, яка містить певну новизну й оригінальність; *аксіоматичний* – ґрунтується на сукупності тверджень, які не потребують аргументації і приймаються дослідником як остаточно доведені іншими вченими. Цей метод уможливорює накопичення нових знань, суб'єктивованих досвідом дослідника та його методологічною культурою. Інтерпретація освітніх фактів, викладених у багатьох наукових працях, проаналізованих нами у процесі дослідження проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, ускладнювалася полімовністю і полікультурністю наукових джерел.

Метод інтерпретації освітніх фактів суттєво доповнився іншими порівняльно-педагогічними методами дослідження, які використовувалися нами в процесі аналізу особистісної педагогічної культури вчителя: кореспондентськими методами опитування, методом аналізу іншомовних джерел, методом аналізу масових явищ (що ґрунтується на законі великих чисел), критеріально-порівняльним методом та ін. Задекларована вище сукупність методів дослідження спирається на добре розроблену польськими науковцями *педевтологію* – науку про вчителя, або, як зазначається в «Новій педагогічній енциклопедії», складову педагогіки, предметом якої є питання, що стосуються вчителя – особистості, відбору кандидатів до вчительської професії, професійної підготовки та вдосконалення кваліфікації вчителів, їх діяльності²⁷⁵.

Розробником польської педевтологічної думки вважають Гжегожа Пірамовіча, який ще у 1787 році написав працю «Обов'язки вчителя» (її називають першим польським підручником з педагогіки), але в ранг науки впровадив педевтологію Ян Владислав Давид. У своїй праці «Про душу вчительства» (1912) він започаткував науковий погляд на вчительські проблеми. У свою чергу, Юзеф Мірські в 1932 році на конгресі «Міжнародної

²⁷⁵ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. W 7 t., 2005. Warszawa: Wyd-wo akademickie. T. 1, s. 276-278.*

ліги нового виховання» запропонував назву науки – «педевтологія» і пояснив її значення – наука про способи навчання вихователів. Варто зазначити, що сьогодні в Польщі ця наука динамічно розвивається і входить до переліку обов’язкових предметів на всіх факультетах педагогічних ВНЗ. У колі її розгляду знаходяться проблеми самовдосконалення вчителів, суспільної ролі педагога-вихователя, очікування суспільства щодо вчительства, проблематичності його суспільної ролі та статусу, ефективності навчання як результату діяльності педагога, і, насамперед, особистості вчителя, його впливу на процеси навчання і виховання²⁷⁶. Так, Я. Давид (1932) зазначав, що людина повинна бути незалежною від натури, а одночасно своє покликання знайти в реалізації духовного і морального порядку в світі. Таке духовне «визволення» досягається через «добровільне прийняття на себе частини загального терпіння», самопожертву, примус, зусилля. Воно є чинником формування «душі», пробудженням «Божого начала» в людині, проявом якого у вчителів мають виступати певні риси, які становлять основу «душу вчительства»²⁷⁷.

Варто зазначити, що в українській педагогічній науці педевтології відповідає професійна педагогіка, в межах якої досліджуються проблеми професійної підготовки та професійної діяльності вчителя. На особливу увагу у цьому контексті, на нашу думку, заслуговує ініціація нових напрямів наукових пошуків, що здійснюються у межах сучасних наукових шкіл. До найбільш відомих прикладів такої організації діяльності можна віднести науково-педагогічну школу **«Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів»** доктора педагогічних наук, почесного академіка НАПН України, професора, дійсного члена Української Академії акмеологічних наук, Міжнародної академії з креативної педагогіки Дубасенюк Олександри Антонівни, створену на кафедрі педагогіки

²⁷⁶ Mirski, J., 1932. Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii. *Oświata i Wychowanie*, zeszyt 9, s. 846-859.

²⁷⁷ Dawid, Jan Władysław. 1932. *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 12.

Житомирського державного університету імені Івана Франка, що існує вже тридцять років. Цікавими у межах дослідження проблеми особистісної педагогічної культури є такі напрями роботи школи, як модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті Болонських інновацій; розробка сучасних концептуальних підходів до підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя; професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії освітнього процесу; формування морально-етичних цінностей молоді; розробка сучасних підходів до підвищення продуктивності професійної діяльності майбутнього педагога тощо²⁷⁸.

З метою поглиблення досвіду практичної педагогічної діяльності майбутніх учителів у напрямі розвитку їх особистісної педагогічної культури запроваджений курс «Теорія і методика професійної діяльності», пріоритетними завданнями якого визначено усвідомлення магістратами основ опанування механізмами розвитку особистісного потенціалу для вирішення педагогічних завдань освітнього процесу, оволодіння сучасними технологіями, методами та засобами, що забезпечують ефективну самостійну, індивідуальну й колективну діяльність учнів, включення майбутніх учителів в освітній процесі як активних його суб'єктів на шляху професійного самовдосконалення та саморозвитку²⁷⁹.

Таким чином, нами обґрунтовано комплекс дослідницьких методів і методик, реалізованих у дослідженні розвитку особистісної педагогічної культури вчителя України і Польщі на підставі виділених провідних методологічних підходів – системного, компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, особистісно орієнтованого, синергетичного та діяльнісного. Застосовані в нашому дослідженні *методи і методики було*

²⁷⁸ Щербакова, Н.П., 2012. Професійне становлення педагога-дослідника у сучасній науково-педагогічній школі. В: В. Кремень та Т. Левовицький, ред. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 319-330.

²⁷⁹ Мирончук, Н.М., 2017. Моделювання змісту педагогічної діяльності студентів магістратури у контекстно-професійній підготовці. *Андрагогічний вісник*, вип. 8, с. 88-95.

умовно поділено на три групи: 1) загальнонаукові методи, серед яких найбільше значення для нашого дослідження ми відвели діалектичному й герменевтичному методам; 2) спеціальнонаукові методи, до яких ми відносимо, насамперед, контент-аналіз, об'єктивне спостереження, інтерв'ювання; 3) порівняльно-педагогічні методи дослідження, серед яких провідну роль відіграли структурно-функціональний метод, метод інтерпретації освітніх фактів, кореспондентські методи опитування, метод аналізу іншомовних джерел, метод аналізу масових явищ (що ґрунтується на законі великих чисел), критеріально-порівняльний метод.

На підставі проаналізованих наукових джерел, як українських, так і польських, у роботі представлено діалектику розвитку особистісної педагогічної культури вчителя (одиничне, особливе, загальне). Сформульовано висновок, що об'єктом дослідницького інтересу стала не просто особистісна педагогічна культура вчителя, а його педагогічна культура в історичному та соціокультурному контекстах, у світлі ціннісних орієнтацій, притаманних українському та польському суспільствам.

Окреслюючи методи і методики проведеного нами дослідження розвитку особистісної педагогічної культури вчителя України і Польщі, прагнемо відзначити, що їх перелік цілком співпадає у педагогічній науці обох країн; виключення становить хіба що використання *педевтології* як науки про вчителя, яка добре розроблена польськими педагогами в останнє століття. Водночас в українській педагогічній науці їй відповідає професійна педагогіка – в тій частині, яка стосується професійної підготовки й аналізу професійної діяльності педагога^{280, 281, 282, 283}.

²⁸⁰ Дубасенюк, О.А., ред. 2009. *Житомирська наукова школа «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів: здобутки і перспективи*: зб. наук. праць. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.

²⁸¹ Дубасенюк, О.А., ред., 2012. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: [монографія]. Житомир.

²⁸² Дубасенюк, О.А., ред., 2014. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*. Житомир.

Висновки до розділу 1

У розділі обґрунтовано теорію і методологію аналізу особистісної педагогічної культури вчителя, у зв'язку з чим з'ясовано провідні методологічні підходи до аналізу означеного поняття, окреслено зміст концепту «культура» в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, розроблено структуру і зміст особистісної педагогічної культури вчителя як міждисциплінарного поняття в українській та польській педагогічній науці, обґрунтовано методи і методики дослідження.

У розділі доведено необхідність залучення кількох методологічних підходів до аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі. З цією метою залучено джерельну базу педагогічної науки обох країн і на підставі її вивчення запропоновано кілька провідних підходів до дослідження окресленої проблеми у їх відповідній ієрархії: системний підхід як загальнофілософський; культурологічний підхід як загальнонауковий; компетентнісний, культурологічний та аксіологічний підходи як спеціальнонаукові.

З'ясовано системні характеристики особистісної педагогічної культури вчителя (структурованість, взаємодія, єдність, взаємозалежність, різноаспектність); визначено взаємозв'язок системних принципів (цілісності, структурності, взаємозалежності системи і середовища, ієрархічності, множинності опису) та окреслено їх вплив на аналіз проблеми особистісної професійної культури вчителя. Сформульовано висновок про те, що особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною відкритою системою, що є важливим для подальшого аналізу цього феномена в українських і польських реаліях з точки зору визначених наукових підходів.

У межах системного підходу обґрунтовано значущість синергетичних, діяльнісних та особистісно орієнтованих механізмів розвитку особистісної

²⁸³ Дубасенюк, О.А., ред., 2006. *Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: [кол. Монографія]. Житомир.

педагогічної культури вчителя. Представлено компетентнісні засади розвитку особистісної педагогічної культури вчителя: здатність працювати самостійно, без постійного керівництва з боку адміністрації навчального закладу, брати на себе відповідальність за зміст та результати педагогічної діяльності; готовність виявляти й проблеми та заходити шляхи їх вирішення; вміння аналізувати нові професійні ситуації й застосовувати наявні знання для цього аналізу; спроможність конструктивно контактувати з іншими суб'єктами професійної діяльності. З'ясовано зміст особистісної педагогічної культури вчителя в компонентах його професійної компетентності (інформаційної, комунікативної, продуктивної, автономізованої, моральної, психологічної, соціальної, особистісної).

Обґрунтовано аксіологічні та культурологічні засади розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Сформульовано висновок про те, що педагогічні цінності складають компонент його педагогічної культури, що дозволило виокремити в структурі означеної культури аксіологічний аспект. Проаналізовано зв'язок особистісної педагогічної культури вчителя з соціально-педагогічними, груповими та особистісно-педагогічними цінностями (статусними, комунікативними, загальнокультурними, професійними, раціональними).

У результаті здійсненого методологічного аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя обґрунтовано, що системний підхід забезпечує зв'язок усіх методологічних підходів; так, система компетенцій педагога дозволяє визначити одним із провідних компетентнісний підхід, культура педагога як системне явище – культурологічний, особистість як системний об'єкт – особистісно орієнтований, система професійних цінностей – аксіологічний підхід до вивчення об'єкта дослідження.

З'ясовано зміст та специфіку концепта «культура» в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. З цією метою проаналізовано велику кількість філософських, культурологічних, історичних, психологічних

та педагогічних наукових джерел, що дало змогу дійти висновку про різноплановість, різнобічність і всеохоплюючий характер поняття «культура». Особлива увага зверталася на праці відомих культурологів та філософів – Г. Шнедельбаха, А. Л. Кребера, І. Канта, Й. Гердера, Ф. Лінда, Ф. Шіллера, Е. Тайлора, Г. Моргана та ін., що уможливило розгляд поняття культури з точки зору його становлення в різні періоди розвитку культурології та філософії культури. Сформульовано висновок, що в процесі інтерпретації культури в контексті реалізації принципу наступності, науковцями було виділено два основні напрями: *абсолютизації* факту відтворення при одночасному виключенні з культури всього творчого; тлумачення культури у більш *широкому розумінні*, включення в неї не тільки успадкованого, а і здобутого в результаті творчої діяльності. Обґрунтовано два провідні підходи до трактування концепту культури – природний і суспільний. Дослідження різноманітних наукових джерел дозволило сформулювати висновок про дивергенцію поняття культури у XX столітті.

Відзначено стійкий термінологічний зв'язок понять «культура» та «культура особистості», що дозволило обґрунтувати висновок про нероздільність, співіснування і співпрацю людини та культури, їх взаємний вплив на нерозривність суспільної і культурної реальності. На підставі аналізу широкого масиву наукових джерел виокремлено три основні культурні систем (за А. Клоковською) – глобальну, суспільну і символічну. Представлено висновок, що особистісна педагогічна культура вчителя за своїм змістом і сутністю є *суспільно-символічною*. На основі аналізу духовної культури особистості її структуру визначено як єдність інтелектуальної, родинно-побутової, художньо-естетичної, політичної, комунікативної, екологічної, релігійної та правової складових.

У контексті особистісної педагогічної культури вчителя проаналізовано погляди на зміст та сутність поняття культури відомих польських дослідників А. Клоковської, Б. Маліновського, Ф. Знанецького, Ф. Багбі, А. Верціньського, С. Новака, К. Брозі та ін. На підставі аналізу численних

польських і українських наукових джерел у дисертації сформульовано визначення *особистісної педагогічної культури вчителя* як стійкої сукупності культурних знань, морально-духовних якостей і цінностей, власної участі в культурі та особистісної культури, що формуються в результаті інтеріоризації загальнокультурного й педагогічного досвіду людства у власну фахову діяльність.

Обґрунтовано структуру і зміст особистісної педагогічної культури вчителя як міждисциплінарного поняття в українській і польській педагогічній науці. З цією метою здійснено аналіз широкого кола наукових джерел, що представляють різноманітні визначення та підходи до структурування особистісної педагогічної культури. Сформульовано висновок, що науковці різних країн у процесі структурування особистісної педагогічної культури виходять переважно з кваліфікаційного (компетентнісного) або особистісного критеріїв, що й визначає специфіку її компонентів.

З метою окреслення сутності поняття «особистісна педагогічна культура» та його структурування було здійснено аналіз українських та польських наукових джерел. При цьому відзначено необхідність реалізації основних принципів аналізу документів та наукових джерел (необхідності, великих масивів матеріалу, частоти появи, специфічності джерел інформації) та з'ясовано основні етапи здійснення означеної порівняльно-педагогічної методики, а саме: підготовка програми; добирання джерел; визначення й характеристика вибіркової сукупності джерел для аналізу; пілотажне проведення аналізу поняття; кількісна обробка емпіричних даних; формулювання висновків. Обґрунтовано висновок, що методика здійснення аналізу документів та інших наукових джерел вимагає побудови матриці асоційованих понять, з якими вживається базове поняття. У результаті можна інтерпретувати базове поняття, виходячи з асоційованого ряду, і окреслити його на засадах цілісності, системності, об'єктивності. Співвіднесено поняття «особистісна педагогічна культура» з кількома основними педагогічними

поняттями як характеристику: професійної діяльності; готовності до професійної діяльності; професійного досвіду діяльності; загальної культури вчителя; особистості педагога.

На підставі здійсненого аналізу поняття особистісної педагогічної культури в її структурі виділено чотири основні компоненти: інтелектуальний (когнітивний), морально-духовний, компетентнісний та атрибутивний. Охарактеризовано основні функції особистісної педагогічної культури вчителя: гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, інформаційну, нормативну, навчальну і виховну.

Обґрунтовано комплекс дослідницьких методів і методик, застосованих у дослідженні розвитку особистісної педагогічної культури вчителя України і Польщі на підставі виділених провідних методологічних підходів – системного, компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, особистісно орієнтованого, синергетичного та діяльнісного.

Основні методи і методики дослідження умовно поділено на три групи:

1) загальнонаукові методи, серед яких найбільше значення для нашого дослідження ми відвели діалектичному й герменевтичному методам; 2) спеціальнонаукові методи, до яких ми відносимо, насамперед, аналіз наукових джерел, об'єктивне спостереження, інтерв'ювання; 3) порівняльно-педагогічні методи дослідження, серед яких провідну роль відіграли структурно-функціональний метод, метод інтерпретації освітніх фактів, кореспондентські методи опитування, метод аналізу іншомовних джерел, метод аналізу масових явищ (що ґрунтується на законі великих чисел), критеріально-порівняльний метод.

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел, як українських, так і польських, представлено діалектику розвитку особистісної педагогічної культури вчителя (одиничне, особливе, загальне). Сформульовано висновок, що об'єктом дослідницького інтересу стала особистісна педагогічна культура вчителя в історичному та соціокультурному контекстах у світлі ціннісних орієнтацій, притаманних українському та польському суспільствам.

З'ясовано, що основні методи і методики проведеного дослідження розвитку особистісної педагогічної культури вчителя України і Польщі цілком співпадають у педагогічній науці обох країн за виключенням *педевтології* як науки про вчителя, яка добре розроблена польськими педагогами в останнє століття. Водночас в українській педагогічній науці їй відповідає професійна педагогіка, що розглядає професійну підготовки та професійну діяльності педагога. Методи і методики, що реалізуються в професійній педагогіці, використані нами в межах методологічних підходів до проблеми дослідження розвитку особистісної педагогічної культури вчителя – системного, компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного тощо.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ

2.1. Історико-педагогічні засади процесу формування особистісної педагогічної культури вчителя: український і польський досвід

Проблема особистісної педагогічної культури вчителя має історичне підґрунтя, що простежується в традиціях освітянської діяльності, навчання і виховання підростаючих поколінь як в Україні, так і Польщі. Зважаючи на те, що звіддавна наші території межували або належали до однієї держави, деонтологічні принципи педагогічної діяльності та культури взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу обох народів часто носили спільний характер. Цьому сприяла також ментальна й аксіологічна близькість українців і поляків, яка формувалася впродовж століть.

Українська педагогічна думка і практика виховання, у межах яких формувалися сучасні уявлення про особистісну педагогічну культуру вчителя, має давні історичні традиції. Важливим у контексті розгляду досліджуваного феномена вважаємо надбання української народної педагогіки, зокрема таких її складових, як педагогічна деонтологія та козацька педагогіка. Так, основними завданнями козацької педагогіки були:

- виховання фізично загартованих, мужніх воїнів-захисників рідного народу від чужоземного поневолення;
- виховання у підростаючого покоління українського характеру і світогляду, поваги до національних і загальнолюдських цінностей;
- формування високих лицарських якостей, поваги до старших, прагнення до милосердя і допомоги іншим людям;

– виховання громадян, які б розвивали культуру, економіку та інші сфери життєдіяльності народу на світовому рівні²⁸⁴.

Ця педагогічна система мала чітку триступеневу структуру. Її першим щаблем було сімейне виховання, де особлива роль належала батьку, на якого покладалися функції цілеспрямованого загартування дітей, виховання лицарських чеснот, підготовки до захисту рідної землі, виховання любові і поваги до національних звичаїв, традицій, моральних норм поведінки. Другу сходинку становило сімейно-шкільне виховання, що передбачало прищеплення сімейних і духовних цінностей, які узгоджувалися із загальнонаціональними, включаючи релігійно-моральні. Третій ступінь – вища освіта – призначалася для молоді, котра прагнула до знань і продовжувала навчання у колегіумах, академіях, європейських університетах. Фактично козацька педагогіка спонукала до своєрідної інтерпретації особистісної педагогічної культури вихователя, яка передбачала батьківський характер впливу на особистість дитини.

За часів Київської Русі з'явилися праці з питань виховання (збірник законів «Руська правда» Ярослава Мудрого, «Повчання» Володимира Мономаха, «Житіє Євдокії Полоцької», «Повчання дітям» ченця Ксенофонта), а також ціла низка уривків із літописів і листів, в яких йшлося про народні традиції сімейного виховання, відносини між батьками та дітьми, вимоги до вчителя-вихователя²⁸⁵.

У XIV-XVII ст. важливу роль у розвитку освіти відіграли братські школи, які функціонували у Львові, Луцьку, Києві. Цей період став часом суцільної грамотності населення України. Центром освіти тієї епохи стали Острозька академія та Києво-Могилянська колегія, викладачі яких виявляли особливі особистісні характеристики, відповідаючи на запити епохи Відродження у формуванні гармонійно розвинутої особистості на гуманістичних засадах.

²⁸⁴ Wanczura, A. 1923. *Szkolnictwo w Starej Rusi*. Lviv, с. 12.

²⁸⁵ Бабишин, С. 1973. *Школа та освіта давньої Русі*. Київ: Вища школа.

Відомо, що велику роль у розвитку педагогіки та національної освіти в Україні відіграли колегіуми, серед яких особливої популярності набули Чернігівський і Харківський. Перший із них був заснований ще в 1589 році відомим українським письменником, педагогом і релігійним діячем Іваном Максимовичем. (термін навчання становив 6 років, викладалися переважно загальноосвітні дисципліни). Другий був заснований у 1721 році і до створення Харківського університету (1804) відігравав роль провідного центру освіти Слобожанщини. У навчальному закладі викладали граматику, поетику, риторику, філософію, богослов'я. У 1765 р. розпочалася підготовка з математики, французької та німецької мов, а також інженерної справи, артилерії, геодезії, вокалу та інструментальної музики.

У XVI-XVIII століттях на тлі національного відродження потужного розвитку набула і українська педагогічна думка, яка характеризувалася опорою на національні традиції та кращі досягнення західної педагогічної науки. Цей період пов'язаний із творчістю і практичною діяльністю таких відомих особистостей, як Іван Вишенський, Іов Борецький, Єпіфаній Славинецький, Феофан Прокопович, Григорій Сковорода та ін. Зокрема, Ф. Прокопович головною метою виховання вважав високоосвічену, духовно багату молодь, що, на його думку, висувало особливі вимоги до професійної діяльності педагога. Він розробив систему духовної освіти, що включала архієрейські школи, семінарії та академії, а також обґрунтував низку міркувань щодо ставлення вчителя до вихованців.

Видатна роль у розвитку вітчизняної педагогіки належить Григорію Савичу Сковороді (1722-1794), який виступав виразником ідей гуманізму і просвітництва. Він зробив вагомий внесок у духовну культуру українського народу, в тому числі педагогіку, вважаючи освіту засобом моральної перебудови суспільства. Серед українських педагогів цього періоду він одним із перших виступав проти церковно-схоластичного та феодально-аристократичного виховання, відстоював ідеї його природовідповідності, наголошуючи на необхідності викладання і навчання рідною мовою,

забезпечення всебічного розвитку учня, а також прагнув зробити освіту доступною для всіх верств суспільства. Ідеалом істинної, справжньої людини видатний філософ вважав ту, яка знаходить своє покликання і якій надано щастя «сродної» праці. Саме Григорій Сковорода вперше проголосив ідею природного виховання і принципу його народності, що вплинуло й на розвиток ідей про педагогічну культуру вихователя з огляду на те, що й сам педагог і філософ став виразником ідей педагогічної культури, зразком високої духовності, розвинутого інтелекту²⁸⁶. Ці ідеї розвивалися пізніше у творах Т. Шевченка²⁸⁷, І. Франка²⁸⁸, К. Ушинського²⁸⁹, Б. Грінченка²⁹⁰, А. Макаренка²⁹¹, В. Сухомлинського²⁹² та інших видатних педагогів.

Зокрема, К. Ушинський (1824-1871) вважав, що одним із головних завдань учителя є виховання в учнів високого почуття любові до вітчизни та вірності своєму народу. На його думку, педагог повинен бути: серйозним, але допускати у своїй діяльності жарти; бути люблячим, однак любов учителя до учнів не повинна переходити допустимі межі; має бути справедливим, добрим, розумним і досконало обізнаним у своїй діяльності²⁹³. Ці вимоги до вчителя було покладено в основу розуміння видатним педагогом необхідності особистісного ставлення до професійної діяльності, належної

²⁸⁶ Сковорода, Г., 1973. *Повне зібрання творів*: у 2х т. Т.1.: Пісні. Вірші. Байки. Трактати. Діалоги. Київ: Знання.

²⁸⁷ Шевченко, Т.Г. 1984-1985. *Твори*: в 5 т. Київ: Знання.; Забужко, О.С. 1997. *Шевченків міф України: Спроби філософського аналізу*. Київ: Знання, с. 3-8.

²⁸⁸ Франко, І.Я. 1954-1965. *Твори в 20-ти томах*. Т. 18. Київ: Держлітвидав України.; Бойко, А.М. ред., 2004. *Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагогів*. Київ: Професіонал.

²⁸⁹ Ушинський, К.Д., 1954. Костюк, Г.С., ред. *Твори [Текст]*: в 6 т. Т. 1. Педагогічні статті. Київ: Радянська школа.

²⁹⁰ Грінченко, Б.Д. 1916. *Народні вчителі і українська школа*. Київ: б.в.; Грінченко, Б.Д., 1885. *Цель народной школы. Русский народный учитель*, № 5, с. 295-299.

²⁹¹ Макаренко, А.С., 1983. Ярмаченко, Н.Д. и др., ред. *Избранные произведения*: [в 3-х т.]. Пед. б-ка. Киев: Рад. школа. 1983. Т. 3. Общие проблемы педагогики.

²⁹² Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори в 5-ти томах*. Т. 3. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа.

²⁹³ Бойко, А.М. ред., 2002. *20 выдающихся украинских педагогов. Персоналии в истории национальной педагогике*. Полтава: АСМІ.; Гамини, Т.С., Рацул, А.Б. и Турчак, А.Л. 2003. *История педагогики: учеб. пособие*. Ч. 1. История зарубежной педагогики. Москва: Полигр.-изд. центр ООО "Имекс ЛТД".

педагогічної культури тощо. Головною ідеєю педагогічної системи, на його думку, має бути народність, що виявляється у врахуванні культурно-історичних традицій народу, соціальних умов і географічних особливостей, своєрідності менталітету, а метою виховання – підготовка особистості до практичної діяльності, її всебічний розвиток, основою якого є трудове виховання. Такі акценти в педагогічній теорії К. Ушинського дозволяють стверджувати, що вимоги до професійної діяльності вчителя, в основу якої покладено провідні характеристики його педагогічної культури, зумовлюються завданнями забезпечити всебічний розвитком дитини у процесі навчання і виховання²⁹⁴. Особистість педагога, на думку вченого, є одним із головних чинників успішного досягнення цілей виховання, тому він має бути високоосвіченою людиною, любити свою професію, володіти педагогічною майстерністю і педагогічним тактом. Підкреслюючи значення педагогічної теорії, К. Ушинський стверджував, що «педагогічна практика без теорії – те саме, що і знахарство в медицині»²⁹⁵.

У XIX – на початку XX століття проблемам високих вимог до особистості вчителя та його професійної діяльності велику увагу приділяли відомі діячі культури та мистецтва, літератури і науки. Так, Т. Шевченко (1814-1861) відстоював право на навчання рідною мовою і уклав український буквар. Він був упевнений, що народна школа сприятиме духовному пробудженню людей і поліпшенню їх життя. Поет і мислитель наголошував на необхідності патріотичного виховання молоді через прищеплення їй святого почуття любові до рідної землі та свого народу. Він високо цінував роль особистості вчителя – високоморальної людини, носія духовності²⁹⁶.

Ці ідеї активно підтримували і послідовно розвивали багато видатних вітчизняних діячів українського просвітництва. Серед них, насамперед, варто

²⁹⁴ Ушинский, К. Д., 1953. Струминский В.Я., ред. *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Москва: Учпедгиз.

²⁹⁵ Ушинский, К.Д. 2004. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. Москва: Гранд: Фаир-Пресс, с. 117.

²⁹⁶ Скільський, Д., 2000. Проблема освітньо-виховного ідеалу в Шевченковій прозі. *Українська література в загальноосвітній школі*, № 4, с. 15-18.

назвати М. Костомарова, П. Куліша, М. Драгоманова, Б. Грінченка та ін., роботи яких, по суті, заклали фундамент української наукової педагогіки. Особливе місце серед педагогів кінця XIX – початку XX століття, які на практиці реалізували модель особистісної педагогічної культури в її різноплановому вияві, займає Б. Грінченко, який поєднував кращі зразки світової педагогічної думки з національними традиціями виховання і формування особистості, потребами духовного відродження української нації. Особливу увагу видатний український педагог приділив професійній підготовці вчителя; зокрема, він стверджував, що педагог має добре володіти своїм предметом, методикою його викладання, хорошими навичками роботи з учнями, характеризуватися творчим пошуком і здатністю приймати новаторські рішення, володіти основними психолого-педагогічними знаннями, педагогічним тактом. Важливою рисою педагога є також рівень його науково-педагогічного мислення, глибиною якого і відзначався сам Б. Грінченко²⁹⁷, який надавав великого значення вивченню рідної мови у школі, прагнучи, щоб учні та їх батьки не ставилися до української як до мови неосвічених людей, щоб усвідомлювали, що цією мовою розмовляє весь український народ протягом багатьох віків. Науковець був переконаний, що українська мова переможе завдяки українській школі, для дитини – це один із головних лозунгів усього її життя. На думку педагога, тільки в національній школі можна виховати істинного патріота своєї Батьківщини, гармонійно розвинуту, доброзичливу, достойну своїх предків особистість, яка зможе бути корисною своїй державі, сприяти її процвітання²⁹⁸. Педагогічний доробок видатного українського вченого визначає і наше розуміння професійної й особистісної культури вчителя, яка має характеризуватися істинним патріотизмом, виходячи із твердження, що лише патріот може виховати патріота.

²⁹⁷ Грінченко, Б.Д. 1916. *Народні вчителі і українська школа*. Київ: б.в., с. 30.

²⁹⁸ Грінченко, Б.Д. 1916. *Народні вчителі і українська школа*. Київ: б.в.

Велику увагу питанням освіти і виховання підростаючого покоління як могутньої зброї у боротьбі за національне визволення й освіту незалежної української держави приділяв Іван Франко. Він глибоко цікавився досягненнями світової педагогіки, його судження щодо виховної ролі вчителя набагато випереджали свій час, багато з них перегукуються з нашою епохою і є актуальними сьогодні²⁹⁹. «На вчителів школа стоїть» – підкреслював поет, відстоюючи таким чином значущість особистості педагога, його культурного й освітнього рівня як основи педагогічної майстерності, яку він порівнював з мистецтвом майстра художнього слова. У своїх творах він показав, який має бути справжній учитель. Так, у статті «Емерик Турчинський», присвяченій пам'яті одного з кращих своїх учителів, він пише: «Бувають учителі з вродженим педагогічним талантом, які вміють на уроках жити загальним життям усього класу, забувати про себе, про свої власні проблеми, радості і тривоги. Кожен урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної зацікавленості, пробудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою»³⁰⁰. Іван Франко вважав, що той, хто хоче бути вчителем, не маючи покликання до педагогіки, тільки приносить шкоду вихованню підростаючого покоління. Хороший учитель має завоювати довіру дітей, уникати шаблонів і одноманітності у навчанні, розвивати у школярів самостійність мислення і діяльності, прищеплювати кращі людські якості, виховувати любов до праці. Отже, справжній учитель, на його думку, це – людина, яка вийшла з народного середовища, є носієм кращих якостей рідного народу, живе його інтересами, бере активну участь у суспільно-

²⁹⁹ Франко, І.Я. 1954-1965. *Твори в 20-ти томах*. Т. 18. Київ: Держлітвидав України, с. 34-39.

³⁰⁰ Франко, І.Я., 1960. З статті «Емерик Турчинський»: Посмертний спогад. В: О.Г. Дзевєрин, упор. *Педагогічні статті та висловлювання*. Київ: Радянська школа. с. 206-208, с. 207.

культурному житті. Для нього педагогічна праця – "велика справа любові і терпеливості"³⁰¹.

У ХХ столітті вітчизняна педагогіка отримала нові імпульси до розвитку завдяки науковим дослідженням та практичній діяльності цілої плеяди блискучих освітян. Так, С. Русова (1856-1940) своєю плідною, цілеспрямованою науковою, педагогічною та громадською діяльністю сприяла розробці концепції національної освіти та виховання. Системному викладу її педагогічних ідей присвячені такі фундаментальні праці, як «Дошкільне виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», «Дидактика», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Моральні завдання сучасної школи», «Нова школа» та інші³⁰². Характерно, що Софія Русова розглядає навчально-виховний процес у його єдності та підкреслює, що окремо прищепити учням моральні якості неможливо, оскільки моральне виховання має пронизувати весь процес навчання, все життя. Основне завдання педагога, на її думку, полягає у забезпеченні можливості розвитку самостійності учнів. Необхідно «не вчити дитину, не давати їй готових знань, хоча б і початкових, а насамперед пробудити її духовні сили, розбудити допитливість, виховати її почуття – щоб очі дитини вміли бачити, вуха прислухались до всього, ручки вміли заходжуватися і коло олівців, і коло ножиць, і коло глини, і коло паперу», – писала Софія Русова³⁰³.

Одним із творців української освітньо-виховної системи з відповідним тлумаченням вимог до професійної й особистісної культури вчителя можна вважати Г. Ващенка (1878–1967), котрий запропонував цілісну систему української національної педагогіки, яка, на думку багатьох дослідників (І. Зязюн³⁰⁴; С. Головчук³⁰⁵, В. Андрущенко, І. Табачек³⁰⁶, О. Вишневецький³⁰⁷,

³⁰¹ Франко, І.Я., 1960. Наші народні школи і їх потреби. В: О.Г. Дзевєрин, упор. Педагогічні статті та висловлювання. Київ: Радянська школа. с. 191-196, с. 193.

³⁰² Русова, С., 1997. Коваленко, Є.І., ред. Коваленко, Є.І. та Пінчук, І.М., упоряд., передм., прим. *Вибрані педагогічні твори*. У 2 кн. Київ: Либідь. Кн. 2.

³⁰³ Русова, С., 1913. Націоналізація дошкільного виховання. *Світло*, № 5, с. 15-22, с. 15.

³⁰⁴ Зязюн, І., 2000. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*, вип. 7, с. 11-58.

О. Гук³⁰⁸ та ін.), повністю відповідає духу рідного народу. Основу цієї системи складає ідеалістичне світосприйняття, християнська мораль. Особливу увагу видатний педагог надає організації педагогічних досліджень і створенню спеціальних лабораторій, виданню педагогічних праць, шкільних підручників та іншої літератури для молоді різного віку на найвищому художньому та технічному рівні. Крім того, професор Г.Ващенко у своїх працях багато уваги приділяв проблемам виховного ідеалу як меті виховання. В основу виховного ідеалу він поклав загальнолюдські та національні цінності, моральні закони творення добра і боротьби зі злом за побудову справедливого ладу, виплеканого на любові та красі. Ці моральні цінності Г. Ващенко виводить з християнської віри і релігії. Християнський виховний ідеал, зазначає вчений, – це образ ідеальної людини, на який має орієнтуватися педагог, виховуючи молоде покоління.³⁰⁹

Заслужену славу та всесвітнє визнання українській педагогічній науці та практиці принесли праці та практична діяльність видатних педагогів ХХ століття, котрі особливого значення надавали суспільній значущості діяльності вчителя, визначаючи залежність її ефективності від наявності відповідних професійних та особистісних характеристик. Цій проблемі присвячені праці таких видатних українських педагогів, як А. Макаренко³¹⁰ та В. Сухомлинський³¹¹. Зокрема, А.Макаренко (1888–1939) розробив методи виховання дітей, довів необхідність усіх педагогічних засобів,

³⁰⁵ Головчук, С.Ю., 2011. Виховання волі і характеру молоді у педагогічній спадщині Г. Ващенко. *Педагогічний альманах*, вип. 9, с. 245-248.

³⁰⁶ Андрущенко, В. і Табачек, І., 2005. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, № 1, с. 58-69.

³⁰⁷ Вишневський, О. 2006. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*: посіб. для студ. вищих навч. закладів. 2-е вид., доопр. і доп. Дрогобич: Коло.

³⁰⁸ Гук, О.В., 2012. *Розвиток ідей освіти молоді в педагогічній спадщині Григорія Ващенко*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

³⁰⁹ Ващенко, Г. 1994. *Виховний ідеал*. Полтава: Полтавський вісник.

³¹⁰ Макаренко, А.С. 1954. *Твори*: у 7-ми тт. Т. 5. Київ: Рад. школа.

³¹¹ Сухомлинський, В.О. 1998. *Сто порад учителю*. Київ: Радянська школа.; Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 1. Роль особи вчителя в духовному житті колективу та особистості. Київ: Радянська школа.

спрямованих на реалізацію цілей виховання. Завдяки ньому в теорію виховання і практику нашої школи широко увійшли такі методи виховання, як: організація колективу, формування громадської думки, поєднання поваги з вимогливістю, створення позитивних традицій, використання змагання, розумних і мотивованих видів заохочень. Не втратила актуальності і в сучасних умовах макаренківська ідея перспективних ліній як методу розвитку колективу і особистості.³¹² Видатний педагог вважав, що цілі виховання повинні бути виражені в реальних якостях людей і дійшов висновку, що педагогіка повинна опрацювати найскладніше питання про мету виховання та про метод наближення до цієї мети, тобто від педагога-теоретика вимагається не розв'язання проблеми ідеалу, а пошук шляхів до цього ідеалу.³¹³ Він не тільки створив і теоретично обґрунтував методiku виховної роботи з дитячим колективом, а й блискуче реалізував її на практиці, покладаючи в основу педагогічної діяльності ідеї трудового виховання дітей у сім'ї та в навчальному закладі, прищеплення їм почуття відповідальності за свої вчинки і дії, а також принципи самовиховання і самоосвіти, вдосконалення педагогічної майстерності вчителя³¹⁴. Майстерність вихователя, на його думку, вимагає таланту, який можна розвинути, прагнучи цього; разом із тим, вміння виховувати є таким само мистецтвом, як гра на скрипці чи роялі. У педагогічній системі видатного педагога завдання вчителя – любити свою професію, бути вимогливим, компетентним, цікавитися потребами й знати особливості вихованців, користуватися авторитетом. Педагог був переконаний, що вчитель має досконало володіти мімікою, організаційними здібностями, жартувати, мати

³¹² Максимюк, С.П. Педагогіка, – К.: Кондор, 2005. – С. 414-434.

http://pidruchniki.com/15010922/pedagogika/pedagogichni_poglyadi_makarenka

³¹³ Макаренко А.С., Вибрані твори : статті, лекції, виступи/ Ф.С. Макаренко. – К. Радянська школа, 1950, с. 25.

³¹⁴ *Педагогічні ідеї А.С.Макаренка за рубежем*, 2012. В: О.А.Дубасенюк, ред. Інноваційність ідей А.С.Макаренка в педагогіці ХХІ століття: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 243-262.

поставлений голос, що сприяє найбільш чіткому вираженню думок і почуттів³¹⁵.

Не менш актуальними в наш час залишаються педагогічні погляди видатного українського педагога В. Сухомлинського (1918–1970), який вважав особистість учителя наріжним каменем навчання і виховання, а його професійну і педагогічну культуру пов'язував із рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, володіння різноманітним засобів естетично-психологічного впливу на вихованців. Видатний український педагог був переконаний, що вчитель для вихованців має бути одночасно і другом, і наставником, самодостатність якого визначається такими позитивними рисами, як освіченість, педагогічний такт, добродушність, почуття прекрасного, любов до дітей, гуманізм. Великого значення у підготовці вчителів В. Сухомлинський надавав досконалому володінню ораторським мистецтвом³¹⁶.

Василь Олександрович Сухомлинський увів у педагогічну сферу поняття феномена «культура». У його працях зустрічаються такі поняття, як фізична культура, технічна культура, інтелектуальна культура, морально-духовна культура, культура праці, культура почуття, культура мислення, культура сприйняття, культура волі та ін.³¹⁷ Методологічна позиція В. Сухомлинського, що визначалася необхідністю реалізації культурологічного підходу у вихованні та навчанні молоді, презентується в таких категоріях, як предмети середовища, принципи, засоби і правила культурологічного підходу. Видатним педагогом та науковцем доведено, що

³¹⁵ Табачек, И., 2004. Личность учителя: философско-исторический экскурс. *Мультиверсум. Философский альманах*, № 42.; Бучківська, В.В. та Зоц, В.Н. ред., 2007. *Педагогічна спадщина А.С. Макаренка в контексті особистісно-орієнтованого підходу у вихованні*: монографія. Хмельницький: Хмельницька гуманіт.-пед. акад.

³¹⁶ Билюк, А.В. 2007. *В.О. Сухомлинский о воспитании личности школьника*: учеб. пособие. Москва: ИЛИОН.; Табачек, И., 2004. Личность учителя: философско-исторический экскурс. *Мультиверсум. Философский альманах*, № 42.; Антоненко, М., 2006. Проблема педагогічної творчості учителя в спадщині В.О. Сухомлинського. *Рідна школа*, № 9, с. 7-10.

³¹⁷ Околович, О., 2014. Професійна культура вчителя крізь призму теорій Василя Сухомлинського. *Людинознавчі студії*, вип. 29. Педагогіка, с. 115-124.

успішне проведення навчально-виховної роботи з вихованцями великою мірою залежить від соціокультурного, просторово-предметного, розвиваючого середовища. У свою чергу, діяльність учителя у такому середовищі вимагає розвиненої особистісної педагогічної культури в кожному з означених аспектів, оскільки передбачає сформованість та реалізацію факторів, засобів, норм і методів у їх взаємодії, що безпосередньо впливає на формування особистості вихованців³¹⁸.

Таке культурно-пізнавальне середовище вчений організував з метою інтелектуального, творчого і фізичного розвитку вихованців, засвоєння ними культурно-сенсорних еталонів, а саме: культури почуття, сприймання, мислення, відчуття, волі, тобто психологічної і фізичної культури. «Наскільки важливо, – зазначав Василь Олександрович – щоб перші наукові істини дитина пізнала в оточуючому світі, щоб джерелом мислення (думки) була краса і невичерпна складність природніх явищ, щоб дитину поступово вводили у світ суспільних відносин, праці»³¹⁹. Педагог був переконаний, що людей, починаючи з дитинства, слід навчати не тільки озиратися навколо себе, бачити і пізнавати навколишнє середовище, але й відчувати, сприймати його красу, оскільки тільки мозок людини має таку властивість. Знання психологічної культури, за словами педагога, є не коротким конспектом з психології, а «азбукою самопізнання і самостановлення, культурою духовного світу особистості». Учений підкреслював, що психологічна культура (культура почуття, сприймання, мислення, волі та ін.) складає основу інтелектуальної культури³²⁰.

Вагомим у створенні культурно-пізнавального середовища школи видатний педагог вважав виховання творчого натхнення у дітей, зазначаючи, що творчість – це «вагомий стимул духовного життя учнів». «Творчість

³¹⁸ Сухомлинський, В. 1977. *Вибрані твори*: в 5-ти т. Т. 5. Статті. Київ: Радянська школа.

³¹⁹ Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 4. Павлівська середня школа. Київ: Радянська школа, с. 76.

³²⁰ Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 4. Павлівська середня школа. Київ: Радянська школа, с. 76.

починається там, – писав він, – де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, отримані в ранньому віці, стають засобом впізнавання, засвоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість нібито зливається зі своїм духовним достоїнством»³²¹.

Значущість художньо-естетичного середовища як художньо-естетичного стилю школи, педагогічного стилю вчительського й учнівського колективів, педагогічної культури школи як освітнього закладу визначає, на його думку, змістовний аспект художньо-естетичного розвитку і морально-духовного виховання учнів. Для педагогічної діяльності В. Сухомлинського характерним була і наявність властивого тільки йому художньо-естетичного педагогічного стилю, якому була притаманна висока педагогічна культура.

Щодо культурно-комунікативного середовища, то вчений розумів його як виховання в учнів любові до рідної мови, культури мовлення і мислення, тобто, «мовної культури», яка складає основу комунікативної культури. Варто зазначити, що культурологічний підхід передбачав низку принципів організації діяльності учнів, а саме: принцип стимулювання потреби, принцип діалогічності, діяльнісно-творчий принцип, принцип свободи. На засадах цих принципів будується й розвивається особистісна педагогічна культура вчителя педагогіки В. Сухомлинського.

Зазначені принципи спонукають до дихотомічного коментування особистісної педагогічної культури в культурно-комунікативному контексті – з одного боку, як вияву особистісної свободи вчителя, з іншого – власної педагогічної творчості. Так, принцип *стимулювання потреби* культурного-ціннісного пізнання і перетворення світу має реалізовуватися завдяки організації різних сфер діяльності: музичної, художньої, соціокультурної, літературної, інтелектуальної, комунікативної, трудової і фізичної. Принцип *діалогічності* пов'язаний із попереднім і базується на реалізації діалогів різних рівнів і різного характеру – діалог мистецтва, культури, природи,

³²¹ Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 3. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, с. 178.

зовнішнього середовища, учителів і учнів, внутрішній діалог із зовнішнім світосприйняттям. *Діяльнісно-творчий* принцип передбачає чітку, визначену культурологічну мету заглиблення школярів у творчу діяльність кожної соціокультурної сфери. Принцип *свободи* забезпечує самостійність і відповідальність, можливість учнів самостійно визначати власне ставлення до оточуючих, навколишнього середовища, мистецтва, навчання і самим оцінювати свою діяльність.

Варто зауважити, що культурологічний підхід у теорії В. Сухомлинського є основою його розуміння моральної і духовної культури учнів, культурної комунікативної поведінки. Саме з цих новаторських позицій видатний педагог досліджував проблеми теорії та методики сімейного та шкільного виховання дітей, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності, послідовно впроваджуючи в практику освітньої діяльності гуманістичні принципи навчання і виховання. В усіх його роботи провідною є думка про гуманізм, людяність і порядність, виховання яких здійснюється за допомогою творіння людям добра, що теж можна вважати ознакою сформованої особистісної педагогічної культури.

Загалом періодизація розвитку української освіти протягом останніх століть та пов'язані з цим процеси розвитку особистісної педагогічної культури вчителя представлені нами в узагальненому вигляді в Додатку Н.

Аналіз досліджень пострадянського період (В. Андрущенко³²², Л. Березівська³²³, А. Глузман³²⁴, О. Петренко³²⁵, О. Сухомлинська³²⁶), становлення теоретичних і практичних уявлень про особистісну педагогічну

³²² Андрущенко, В.П. 2004. *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.

³²³ Березівська, Л.Д. 2008. *Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті*: монографія. Київ: Богданова, А.М.

³²⁴ Глузман, А.В. 2007. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Киев: Издательский центр „Просвіта”.

³²⁵ Петренко, О. *Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період* [online]. Доступно: <kraeznavstvo.at.ua/_fr/0/6475091.doc>

³²⁶ Сухомлинська, О.В. 2003. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н.

культуру в межах розвитку української педагогічної думки невіддільне від *європейського культурноосвітнього контексту*, що спонукає до вивчення такого аспекту, як співвідношення розвитку освіти і шкільництва в Польщі та динаміки розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в країні.

Як і на території сучасної України, започаткування польського шкільництва традиційно відносять до X століття, за часів поширення парафіяльних шкілок, школи католицьких орденів та монастирських шкіл при католицьких кляшторах³²⁷. Згодом відчутне зростання освітніх потреб у середовищі купців і ремісників визначило й вимоги до кваліфікації та педагогічної культури вчителя, який, насамперед, керувався релігійними нормами як у професійній діяльності, так і в особистісній поведінці. Тому головною характеристикою особистісної педагогічної культури вчителя у Польщі в період Середньовіччя можна вважати відповідність релігійним нормам та християнській етиці. Попри це, загальновідомо, що середньовічна педагогіка (особливо якщо йдеться про орден єзуїтів, який утримував найбільшу кількість шкіл і колегій періоду Середніх віків та Відродження) була досить авторитарною, що, у свою чергу, висувало до вчителя певні поведінкові вимоги – дотримання суворої ієрархії відносин з учнями, жорсткість в їх стимулюванні до навчання, обмеженість змісту освіти тощо. Особистісна професійна педагогічна культура вчителя в цьому випадку передбачала авторитарний зміст діяльності та окреслення учня як виключно суб'єкта педагогічної діяльності.

Гімназії і колегіуми, які з'явилися на території Польщі відповідно в першій та другій половині XVI століття, користувалися досить великою популярністю серед населення, оскільки забезпечували високий для того часу рівень знань. Викладачами цих навчальних закладів також виступали представники релігійних спільнот – аріян, лютеран, єзуїтів, піярів та ін. У зв'язку з цим, зміст особистісної педагогічної культури вчителя не зазнав

³²⁷ Moździeń, S.I. 2005. Historia wychowania do 1795. *Kielce*, s. 251-252.

істотних змін за винятком хіба що більш широкого кругозору педагогів, їх більшої обізнаності в науковому сенсі³²⁸.

Натомість наприкінці XVII століття, із започаткуванням Комісії Народної освіти (Komisia Edukacji Narodowej), а потім Товариства елементарних книг (Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych), рівень педагогічної культури вчителя став визначатися не лише ступенем володіння відповідними знаннями, а й педагогічними вміннями й навичками. Цей період заклав основи нового розуміння педагогічної професії, а також тлумачення особистісної педагогічної культури в Польщі. Наявні на той час університети та інші вищі навчальні заклади (Краківська академія, Лицарська школа, Колегіум Нобіліум та ін.) запроваджували викладання основ педагогіки та методики викладання, що сприяло формуванню педагогічної культури польського вчителя/викладача у зовсім іншому теоретичному й практично-професійному вияві.

Аналіз наукової літератури³²⁹ засвідчує, що історія шкільництва та педагогічної думки Польщі до певного часу розвивалася за такими само тенденціями, що й в Україні; що пояснюється домінуванням європейських християнських освітніх тенденцій на противагу візантійським московським – фактично до кінця XVIII століття. Лише після активної експлуатації просвітницького ресурсу України в культурно-освітньому розвитку російської імперії змінилися тенденції освітньої діяльності. Натомість у польському шкільництві та в системі підготовки вчителя в Польщі як типовій європейській країні тенденція до професіоналізації, уніфікації, стандартизації підготовки вчителя (з домінацією німецької моделі) зберігалася й надалі.

XIX століття привнесло в питання розвитку особистісної професійної культури польського вчителя новий зміст, оскільки польське шкільництво почергово опинялося під російським імперським чи пруським (перша половина XIX століття) впливом, спричиненим кількома розділами

³²⁸ Krajewski, M. 2006. *Historia wychowania i myśli pedagogicznej*. Płock: "Novum", s. 78.

³²⁹ Kurdybacha, Ł. 1957. *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: „Żak”, s. 369-370.

Польщі³³⁰. Виведення національного польського шкільництва за межі державницької моделі спричинило до наділення педагога особливими, насамперед, патріотичними рисами й характеристиками. Тому особистісна педагогічна культура вчителя у цей період (окрім традиційних знань та педагогічних умінь) стала включати, на нашу думку, такі характеристики й цінності, як відданість ідеям незалежності Польщі та християнства, патріотизм, самовідданість тощо.

Реформа польського шкільництва 1918 року, після встановлення незалежності польської держави, яку традиційно називають II Річчю Посполитою, знаменує новий етап ідей і практики розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Реформа шкільництва початку 30-х рр. XX століття по-новому окреслила питання про педагогічну і професійну культуру вчителя, що мала ґрунтуватися на громадянській позиції, високому рівні знань та педагогічних умінь, особистісної поведінкової культури, традиційно притаманній шляхетському стану в Польщі³³¹. Проте час дії цієї реформи був надто коротким, щоб остаточно закріпитися на рівні її впливу на формування особистісної педагогічної культури, оскільки Друга світова війна внесла раптові корективи в функціонування всієї системи польської освіти, яка перебувала значною мірою на нелегальному становищі. Тому питання розвитку особистісної педагогічної культури поступилися місцем проблемі виживання всієї системи освіти в період окупації.

Після Другої світової війни польська освіта опинилася в ситуації стійкої нестачі педагогічних кадрів. Тому одним із перших рішень польського Ресорту (Департаменту) Освіти було забезпечення безкоштовного навчання дітей у школах з відповідним державним забезпеченням педагогічної

³³⁰ Kot, S. 1994. *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 274.

³³¹ Kupisiewicz, Cz. 1996. *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa: Wyd. „Żak”.

діяльності вчителів та їх професійної підготовки³³². Ресорт Освіти зреалізував, насамперед, утримання передвоєнних педагогічних ліцеїв і педучилищ та організацію шеститижневих педагогічних курсів для випускників ліцеїв та тримісячні – для випускників гімназій. У зв'язку з цим розвиток особистісної педагогічної культури післявоєнного періоду можна окреслити як *спорадичний і фрагментарний*, зумовлений потребами швидкої відбудови освітньої сфери у повоєнній Польщі, що ускладнювалося впровадженням «просоветської» ідеологічної моделі, якій, за результатами повоєнного територіального поділу Європи, мала відповідати Польща (Польська Народна Республіка). У 1946 році відбувся освітянський з'їзд, де була прийнята шкільна реформа, за якою освітні заклади мали функціонувати на чотирьох засадах – єдності, всезагальності, публічності та безоплатності³³³.

За матеріалами наукових досліджень С. Кота³³⁴, Л. Курдибахи³³⁵, С. Мождження³³⁶ та ін. можна встановити кілька основних етапів розвитку освіти і шкільництва в Польщі, які безпосередньо визначають специфіку розвитку особистісної педагогічної культури вчителя та її змістові характеристики:

I етап – Х-ХVII століття, провідними тенденціями якого стали: встановлення стандартизованих вимог до кваліфікації вчителя; зменшення релігійної когнітивної частки в загальному професійному портреті вчителя; накопичення загальнопедагогічних знань у професійній діяльності вчительства Польщі загалом; стандартизації професійних знань, умінь і навичок педагога залежно від освітнього ступеня навчального закладу, де він працював.

³³² Mauersberg, S. i Walczak M. 2005. *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej: (1944-1956)*. Warszawa–Radom.

³³³ Wroczyński, R. 1980. *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*. Warszawa: Państwowe Wydawn. Nauk.

³³⁴ Kot, S. 1994. *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 274.

³³⁵ Kurdybacha, Ł. 1957. *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: „Żak”, s. 369-370.

³³⁶ Możdżeń, S.I. 2005. *Historia wychowania do 1795*. Kielce, s. 251-252.

II етап – XVII – початок XIX століття, коли відбулися основні освітні реформи під егідою першого в Європі Міністерства народної освіти (Комісії Народної Освіти), які спричинили появу перших університетів у Польщі, що, в свою чергу, докорінно змінило професійний портрет вчителя та надало йому вигляду завершеності (в єдності професійних знань, умінь, навичок та особистісно-ціннісних позицій). Провідними тенденціями цього періоду можна вважати професіоналізацію педагогічної діяльності та появу окремої професії «вчитель» з відповідним дипломом та суспільним визнанням. Основними викликами цього періоду стала криза між європейським характером польської освіти та католицьким змістом педагогічної діяльності.

III етап – з початку XIX століття (після остаточного розділу Польщі 1795 р.) до періоду Першої світової війни (1914-1918рр.), що ознаменувався російським пануванням у сфері освіти Польщі. Це, в свою чергу, спровокувало певне розмежування у вчительстві як соціальній групі на педагогів, які прийняли знамениту уварівську формулу «самодержавність, православ'я, народність» і тих, хто і надалі реалізував польську національну ідею про незалежність і свободу від будь-якого іноземного панування. Звідси і різнотлумачення до педагогічної культури вчителя: з одного боку, як прихильника імперських реформ Росії, з іншого – як патріота, інтелігента, шляхетного фахівця, що прищеплює учням прагнення до волі і незалежності.

IV етап – від кінця Першої світової війни до початку Другої світової війни, який традиційно називається у польській науковій літературі міжвоєнним (Р. Врочинський, 1980³³⁷). На цьому етапі найбільш прийнятними характеристиками особистісної педагогічної культури вчителя були вимоги щодо формування особистісної громадянської позиції, високого рівня знань та педагогічних умінь, особистісної поведінкової культури з метою її ретрансляції своїм вихованцям – справжнім громадянам-патріотам незалежної Речі Посполитої. Водночас, як зазначалося вище, такі зміни в

³³⁷ Wroczyński, R. 1980. *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*. Warszawa: Państwowe Wydawn. Nauk.

тлумаченні педагогічної і професійної культури вчителя не могли закріпитися остаточно, оскільки після Другої світової війни концепція навчання і виховання у створеній внаслідок територіального поділу Європи ПНР докорінно змінилася.

V етап – існування всієї сфери освіти Польщі у межах псевдорадянської країни – Польської Народної Республіки (1944-1989 рр.), де навчально-виховний процес мав будуватися на марксистсько-ленінських засадах³³⁸. Учителі, у свою чергу, були покликані формувати у дітях переконання у вищості ідей соціалізму, а патріотизм тісно пов'язувати з інтернаціоналізмом. Таким чином, особистісна педагогічна культура педагога ставала культурою пролетарською; обов'язкове вивчення російської мови як «мови інтернаціоналізму» доповнювало означені зміни в структурі і змісті особистісної педагогічної культури вчителя³³⁹. Зазначене відповідало структурі польської освіти того часу: семикласна освіта стала базовою, після чого можна було продовжити навчання у професійному ліцеї чи гімназії, тобто відбувалася не лише радянська, але й уніфікація освітньої системи за зразком ступеневої системи освіти в СРСР. У 1961 році семикласна освіта була трансформована в восьмикласну обов'язкову³⁴⁰.

VI етап – від початку остаточної розбудови незалежного пострадянського суспільства у Польщі до наших днів (1989-2017 рр.) – ознаменувався ґрунтовними реформами всієї системи навчання і виховання разом з перебудовою системи професійної підготовки вчителя. Поставлені перед системою освіти цілі побудови європейської сучасної держави спричинили до ґрунтовних змін у змісті професійної підготовки і професійної діяльності педагога, що визначило *компетентнісні* засади

³³⁸ Mauersberg, S. 1974. *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.; Trzebiatowski, K. 1972. *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa: PWN.

³³⁹ Шиян, Р. 2016. *Децентралізація освіти в Польщі: досвід для України*. Київ: Юстон.

³⁴⁰ Федорик, Ю. 2005. Реформи польської освіти: досягнення й протиріччя. *Педагогіка: зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, № 1, с. 99-101.

розвитку його особистісної педагогічної культури, які розвиваються і дотепер³⁴¹.

Узагальнені відомості про особливості розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в історико-педагогічному контексті подано нами в Додатку П.

Таким чином, нами з'ясовано специфіку історичного шляху розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі. Аналіз наукової літератури та історичних матеріалів дав можливість здійснити періодизацію розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя в обох країнах, починаючи з XVIII століття. Так, періодизація розвитку української освіти протягом XVII-XXI століть та пов'язані з цим процеси розвитку особистісної педагогічної культури вчителя дають можливість дійти висновку про наявність *чотирьох основних етапів цього процесу*: 1) XVIII століття – доба ранньомодернової освіти на території України (особистісна педагогічна культура вчителя залежала повністю від того статусу, який він займав у системі освіти (вчителі парафіяльних шкіл, мандрівні вчителі, приватне вчительство, вчителі-дяки, вчителі перших гімназій, ліцеїв, вчителі братських шкіл тощо) і визначалася як кваліфікаційними (рівень грамотності, володіння основними предметами, які викладалися в тому чи іншому навчальному закладі), так і особистісними рисами (приналежність до православної чи іншої релігії, моральні якості, терпимість, толерантність тощо); 2) XIX століття (особистісна педагогічна культура вчителя розвивалася в руслі концепції російського міністра освіти С. Уварова «самодержавність, православ'я, народність»; домінування російської (або ж церковнослов'янської) мови у викладанні спричиняло до певної кризи ідентичності в особистісній педагогічній культурі вчителя і змушувало його до примирення з іншомовною вчительською культурою, з

³⁴¹ Ходжило, І.І., 2010. Трансформація державного управління освітою: уроки Польщі для України. *Вищі навчальні заклади у європейському навчально-освітньому просторі: матеріали. наук.-практ. конф., Днепропетровськ. ун-т економіки і права, 25 лют. 2010.* Дніпропетровськ, с. 9.

одного боку, та з нерозумінням і неприйняттям російськомовної освіти – з іншого); 3) *період української революції та радянських часів (1917-1991)* – особистісна педагогічна культура вчителя мала виражений більшовицький (пролетарський) характер, тобто передбачала поведінкові установки, притаманні радянським ідеям та відповідний спосіб мислення й діяльності; 4) *сучасний 1991 р. – по нинішній час* (особистісна педагогічна культура вчителя розбудовується з урахуванням компетентнісної та особистісно орієнтованої моделей в умовах розвитку суб'єкт-суб'єктної педагогічної теорії і практики педагогічної дії).

Щодо періодизації розвитку польської освіти, то, як засвідчило наше дослідження, цей процес мав досить схожі з українськими вияви та тенденції; нами виокремлено *шість основних етапів становлення уявлень про сутність педагогічної культури на тлі розвитку польського шкільництва*, що а саме: **I етап** (X-XVII століття), провідними тенденціями якого стали: встановлення стандартизованих вимог до кваліфікації вчителя; тенденція до зменшення релігійної когнітивної частки в загальному професійному портреті вчителя та ін.; **II етап** (XVII – початок XIX століття) з характерними тенденціями професіоналізації педагогічної діяльності, поява окремої професії «вчитель», надання професійному портрету вчителя завершеного вигляду (в єдності професійних знань, умінь, навичок, особистісно-ціннісних позицій); **III етап** (з початку XIX століття (після остаточного розділу Польщі 1795 р.) до періоду Першої світової війни (1914-1918 рр.), що ознаменувався російським пануванням у сфері освіти Польщі); **IV етап** (від кінця Першої світової війни до початку Другої світової війни – визначення найбільш прийнятних характеристик особистісної педагогічної культури вчителя: особистісна громадянська позиція, високий рівень знань та педагогічних умінь, особистісна поведінкова культура як умова її ретрансляції вихованцям – справжнім громадянам-патріотам незалежної Речі Посполитої.; **V етап** (існування всієї сфери освіти Польщі у межах псевдорадянської країни – Польської Народної Республіки (1944-1989 рр.), де навчально-виховний

процес мав бути побудований на марксистсько-ленінських основах); **VI етап** від початку остаточної розбудови незалежного пострадянського суспільства у Польщі до наших днів (1989-2017 рр.) – ознаменувався ґрунтовними реформами всієї системи навчання і виховання разом з перебудовою системи професійної підготовки вчителя, що визначило *компетентнісні* засади розвитку його особистісної педагогічної культури в умовах євроінтеграції.

Загальний історико-педагогічний аналіз проблеми дослідження дозволив сформулювати висновок про: 1) схожість основних тенденцій розвитку шкільництва в Україні та Польщі; 2) спільні риси розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя та належність цих ідей до європейського простору педагогічної науки; 3) відмінності в трактуванні особистісної педагогічної культури вчителя на нормативно-правовому, функціональному та аксіологічному рівні, що, в свою чергу, спонукає до більш глибокого компаративного аналізу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в обох країнах.

2.2. Концепт «особистість» у контексті аналізу проблеми дослідження

Поступ багатьох європейських країн щодо входження до Євросоюзу та швидка реалізація цих планів призводить до різновекторних процесів, з однієї сторони, вимушеного пристосовування до загальних принципів і правил його функціонування та, з іншої, прагнення збереження національних особливостей (політичних, економічних, культурних, освітніх) в умовах розширення можливостей обміну інформацією і здобутками в різних галузях людської діяльності. Бути європейською країною поза проблемами Європи неможливо, тому принаймні перед українською освітою актуальним є прийняття курсу на євроінтеграцію. Певні кроки в цьому напрямку вже зроблені. Прикладом може слугувати участь України в Болонському процесі, що передбачає створення спільної зони європейської вищої освіти. Позитивним, на нашу думку, є те, що цей процес не

передбачає продукування ідентичних систем освіти у різних країнах, а спрямований на зміцнення взаємозв'язків і покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами. Українська освіта, як і в інших країнах, має відповідні досягнення і певні проблеми. Тому доцільним видається вивчення й аналіз досвіду в галузі освіти інших країн, урахування різноманітних практичних і теоретичних поглядів, а також наслідування позитивного зарубіжного досвіду з урахуванням специфіки своєї країни.

Незаперечним є факт, що найвищою цінністю сучасного суспільства є *особистість*. Виховання і становлення повноцінних членів суспільства стає прерогативою для системи виховання і навчання усіх ланок: від дошкільного виховання – до вищої і післядипломної освіти. У цій ситуації значно зростає роль учителя як багатогранної, культурної особистості, якій притаманні високі моральні якості. У цьому контексті предметом особливого теоретичного розгляду мають стати особистісні характеристики педагогічної культури вчителів.

Концепт «особистість» є міждисциплінарним і складним для аналізу поняттям, яке було започатковане у філософії буття і знайшло свій розвиток у різних гуманітарних науках. Так, філософія тлумачила особистість (залежно від історичного періоду) як «обличчя» (у ранньохристиянську епоху), як божественну сутність існування (у Середні віки), як громадянина, обивателя (у часи новітньої історії)³⁴². Згодом у філософії більш активно стала обговорюватися різниця у тлумаченнях сутності індивіда, індивідуальності та особистості.

Соціальні науки, насамперед, соціологія, соціальна філософія, соціальна педагогіка визначають особистість як відображення соціальної природи людини, суб'єкта соціокультурного простору, а також як сукупність її психічних якостей у відношенні до соціального середовища, де відбувається

³⁴² Чєпа, М.-Л. А. ред., 2010. *Українська психологічна термінологія: словник-довідник*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

розвиток особистості³⁴³. У психології проблема становлення та розвитку особистості як феномена психічного змісту входить до численних сучасних теорій особистості, насамперед, персонології. С. Рубінштейн зазначав, що особистість визначається таким рівнем розвитку, який надає людині можливість на свідомому рівні керувати власною поведінкою³⁴⁴. На думку К. Роджерса, головною характеристикою особистості є її суб'єктність³⁴⁵.

Інші ж психологи (Б. Ананьєв³⁴⁶, І. Бех³⁴⁷; О. Киричук, О. Леонтьєв³⁴⁸, В. М'ясищев³⁴⁹, П. М'ясоїд³⁵⁰, Р. Немов³⁵¹, К. Платонов³⁵², В. Роменець³⁵³, Т. Яценко³⁵⁴ та ін.) вважають, що особистість визначають такі характеристичні ознаки:

- 1) індивідуальні фізичні якості;
- 2) психічні процеси особистості;
- 3) індивідуальний тип темпераменту та характер;
- 4) особистісні потреби, інтереси та мотивація;
- 5) індивідуальний рівень здібностей.

³⁴³ Боришевський, М.Й. 2012. *Особистість у вимірах самосвідомості*. Суми: Видавничий будинок «Еллада», с. 12-13.

³⁴⁴ Рубінштейн, С.Л. 2003. *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер, с. 86.

³⁴⁵ Роджерс, К., 1994. *О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта*. Переклад М.М. Исениной, под. ред. д.п.н. Е.И. Исениной. Москва: Прогресс, с. 42-59.

³⁴⁶ Ананьєв, Б.Г. 1968. *Человек как предмет познания*. Ленинград: Изд-во ЛГУ.

³⁴⁷ Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002*: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків: "ОВС"; Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип. 3.; Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості*: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь.

³⁴⁸ Леонтьєв, А.Н. 1981. *Проблема развития психики*. Москва: Изд-во МГУ.

³⁴⁹ М'ясищев, В.Н., 1960. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. *Психологическая наука в СССР*. Москва: Изд-во АПН РСФСР. Ч. 2, с. 110-125.

³⁵⁰ М'ясоїд, П.А. 1998. *Загальна психологія*. Київ: Вища школа.

³⁵¹ Немов, Р.С. 1990. *Психология*. Москва: Просвещение.

³⁵² Платонов, К.К. та Глоточкин, А.Д., отв. ред., 1986. *Структура и развитие личности*. М.: Наука.

³⁵³ Киричук, О.В. та Роменець, В.А. 2000. *Основи психології*: підручник. Київ: Либідь.

³⁵⁴ Яценко, Т.С. 1996. *Психологічні основи групової психокорекції*. Київ: Либідь.

Вплив цих характеристичних ознак на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя ми спробували відтворити в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Взаємозв'язок характеристичних ознак особистості та особистісної педагогічної культури вчителя

Характеристичні ознаки особистості	Їх зміст та сутність	Вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя
індивідуальні фізичні якості	До таких індивідуальних якостей традиційно відносять фізичні параметри тіла, якісні і кількісні показники фізичного функціонування особи, наявність чи відсутність спадкових/хронічних захворювань тощо	Фізичний стан і стан здоров'я педагога має безпосередній вплив на розвиток його професійної та педагогічної культури, оскільки визначає емоційно-фізичний та психофізіологічний статус особистості вчителя
психічні процеси особистості	До основних психічних процесів особистості відносять як емоційно-мотиваційні (емоції, почуття, волю, мотивацію та ін.), так і пізнавальні (сприйняття, мислення, свідомість, мову, увагу, пам'ять, уяву, уявлення)	Розвиненість чи нерозвиненість основних психічних процесів особистості педагога впливає на якісні показники особистісної педагогічної культури, пов'язані зі швидкістю перебігу психічних процесів, особливо таких, як пам'ять, уява, уявлення, мислення тощо
індивідуальний тип темпераменту та характер	Темперамент і характер є індивідуальними особливостями динаміки психічних процесів; темперамент фактично складає підґрунтя розвитку характеру	Від характеру і темпераменту особистості залежить її розвиток загалом, а отже, і розвиток особистісної педагогічної культури

Продовження таблиці 2.1.

		педагогічної культури
індивідуальний рівень здібностей	До цих індивідуальних характеристик відносимо швидкість мислительних операцій, рівень сформованості ерудиції, розвитку наукового світогляду та ін.	Серед сукупності здібностей, що визначають рівень особистісної педагогічної культури вчителя, на нашу думку, найбільшого значення набувають педагогічні здібності

Як засвідчила подана вище таблиця, на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя здійснюють свій вплив провідні характеристичні ознаки особистості – індивідуальні фізичні якості, психічні процеси особистості, індивідуальний тип темпераменту та характер, особистісні потреби, інтереси та мотивація, а також індивідуальний рівень здібностей. Окреслені характеристичні ознаки, з іншого боку, цілком узгоджуються із запропонованою нами структурою особистісної педагогічної культури вчителя (інтелектуальний, компетентнісний, морально-духовний та атрибутивний компоненти).

У контексті особистісних характеристик розвитку педагогічної культури вчителя варто, на нашу думку, розглянути концепцію Еміля Дюркгейма, яка залишається класичним прикладом вказівника шляхів, йдучи якими, людина перемагає саму себе як істоту біологічну і як індивідуальність, поєднану з тілом. Це є прикладом теорії, яка пояснює народження свідомості вищого рангу, ніж та, яка є потрібна безпосередньо для боротьби за існування³⁵⁵.

Інша спроба пояснення умов і способів виникнення людського „духу” була здійснена Артуром Шопенгауером, який виголосив тезу про визволення людини, перемогу волі життя над терпінням, що є джерелом усіх духовних досягнень³⁵⁶. Також заслуговує на увагу дослідження Зигмунда Фрейда, в якому зроблено спробу «пояснити» людину, усі її переживання і різноманітні напрями її діяльності не лише з позиції «внутрішніх чинників», але також із

³⁵⁵ Дюркгейм, Э. 1995. *Социология. Ее предмет, метод, назначение*. Москва: Знание.

³⁵⁶ Тофтул, М.Г. 2014. *Сучасний словник з етики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 381-384.

урахуванням позиції людини в суспільно-культурному світі. Вся концепція особистості З. Фрейда, розрізнення в ній зони підсвідомих потягів і зони суворих наказів, носить суспільний характер. На думку вченого, теорія людини не є справжньою тоді, коли стверджує, що людською сутністю є інстинкти, ані тоді, коли припускає, що цією істотою керує стримувана воля, ані навіть тоді, коли робиться спроба поєднати ці дві крайності. Важливим для теорії особистості є факт, що людські прагнення можуть «доростати» до вимог культури, можуть її сприймати як свої власні заспокоєння, а не як продиктовані правила і гальма. «Дух» дозволяє людям не лише жити, але і керувати власним життям, творити культуру як прояв, а не як обґрунтування реалізованих загальмувань. Він є джерелом індивідуальності людського життя³⁵⁷.

Продовженням попередніх наукових думок є теорії, побудовані на основі репрезентування особистості як творця культури. Більшість з них зосереджені довкола спроб окреслити своєрідний характер культурного життя людей. З цією метою варто виділити два поняття – символу і структури, які походять із символічної теорії культури Е. Кассіра і структурної концепції культури К. Леві-Строса³⁵⁸.

Відповідно до положень теорії Ернста Касіра «культура» мала б бути «людським творінням, і то таким, яке має бути вічно і завжди». «Культура» не може бути віднесена до жодної дійсності, незалежної від людей і чужої їм, також не можна обмежити її різноманітність, звести до елементарних потреб і потягів³⁵⁹. Дослідник зазначає, що «культуру» не можна пояснити за допомогою матеріальних чи психологічних чинників. Не можна зредагувати багатство її форм, звести до якої-небудь елементарної одноманітності. Культура та її форми – релігія, міф, мова, мистецтво, наука – були в такий

³⁵⁷ Фрейд, З. 1991. *Введение в психоанализ. Лекции*. Москва: Наука.

³⁵⁸ Тарасенко, І. *Філософія символічного світу культури* [online]. Доступно: <<http://archive.nndiuv.org.ua/fulltext.html?id=2289>>

³⁵⁹ Cassirer, E. 1971. *Esej o człowieku*. Warszawa: Czytelnik., цитовано за: Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 205.

спосіб диференційовані, оскільки елементарні категорії людського духу творили власне ці форми. На думку Е. Касірера, культура – це світ символічних форм, а людина — це «*animal symbolicum*», виходячи з міркувань, що цей світ не є довершеним, замкнутим і мертвим, але постійно змінюється. Життя людини в цьому світі є завжди «функцією», а не «субстанцією», адже риса, що характеризує життя людини, це, передусім, саме людська праця; вона є чинником, що формує людство³⁶⁰. Таким чином, у всіх своїх роздумах Е. Касірер намагався виявити активні сили людини, що діють в наявній реальності, хаотичній і випадковій, чужій та ворожій, дійсно змістовій і «людській». Мова людини, на думку вченого, є силою, яка дозволяє такий світ називати і представляти, мистецтво і міф дають змогу його виразити, наука – реалізувати його значення. Усі ці «засоби» людського духу одночасно є засобами визволення людини із ситуації випадковості і відчуженості існування. Символічна теорія культури і людини ігнорує однак цілком реальний суспільний світ, в якому людина живе і яким хоче управляти³⁶¹.

Аналіз досліджень вказує на те, що зовсім в іншому напрямі розвивалася концепція структуралізму Клода Леві-Строса. Його наміром було побудувати об'єктивну і лаконічну теорію культури і суспільного життя як структуру, незалежну від суб'єктивної свідомості людства³⁶². Ціла структурна антропологія вказує на об'єктивний характер законів, які керують людьми в усіх напрямках їхнього життя, незважаючи на те, як вони уявляють собі власну ситуацію, і накреслює концепцію культури «без людини», що, без сумніву, насторожує.

На особливу увагу заслуговують теорії особистості сучасних вітчизняних психологів – І. Беха, де акцентується увага на особистісно-

³⁶⁰ Cassirer, E. 1971. *Esej o człowieku*. Warszawa: Czytelnik, s. 206.

³⁶¹ Cassirer, E. 1971. *Esej o człowieku*. Warszawa: Czytelnik, s. 206.

³⁶² Леви-Стросс, К., 1983. *Структурная антропология* [online]. Доступно: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/stross_struktur_antrop.htm>

орієнтовану модель виховання³⁶³ та В. Рибалки, який узагальнив і проаналізував теорії особистості у вітчизняній філософії, психології та педагогіці³⁶⁴.

Відповідно до проаналізованих вище матеріалів, можна зробити висновок, що *культура, як особистісний феномен* включає в себе якісні показники цілісного розвитку особистості через свій безпосередній вплив і, зокрема, за допомогою мистецтва. Важливим для нашого дослідження є висновок, що особистість під впливом культурного досвіду культуротворчо впливає на навколишній світ. Про це свідчать не лише її стосунки і контакти із зовнішнім світом – множиною сфер, з якими вона стикається, але також множиною форм і способів участі в розпочатих нею діях на користь культури. Окрім того, особливе місце належить виховній функції культури, за допомогою якої людина соціалізується в певному природному й соціальному середовищі; вона також виступає універсальним фактором саморозвитку людини. Як наслідок – кожен конкретний індивід або людська спільність є продуктом її власної культуротворчості в процесі виховання.

Зазначеними термінами («особистість», «педагогічний талант», «психіка вчителя») оперував також польсько-український психолог і філософ Степан (Стефан) Балей. Він вважав, що найбільш істотною рисою хорошого вчителя є його "виховна здатність", яка є, свого роду, сукупністю рис, що дають можливість виховувати. До таких рис належать: «прихильність до вихованців, розуміння їх психіки, установка на систематичні заняття з ними, на потребу контакту з людьми, духовна смиренність у відносинах з дітьми, артистична терплячість, педагогічний

³⁶³ Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002*: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків: "ОВС"; Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип. 3.; Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості*: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь.

³⁶⁴ Рибалка, В.В. 2015. *Теорії особистості у вітчизняній філософії, психології та педагогіці*: посібник. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка.

такт, позиція повна ентузіазму, своєрідна здатність» тощо³⁶⁵. Вихователя, який би мав всі бажані риси на рівні вищому за середній С. Балея називав «інтегральним» можливо тому, що особистість учителя він окреслював як комплекс різних особистісних рис, які, однак, мають свою структуру. Їх об'єднання в «педагогічний таланти», на думку С. Балея є не завжди спонтанним, а почасти результатом певних внутрішніх імпульсів, які й призводять до того, що особа розвиває, а потім поєднує і гармонізує всі наявні в ній задатки, які буде вимагати праця вихователя³⁶⁶.

Окрім С. Балея, велике значення для розробки проблеми розвитку особистості педагога, мали праці відомого польського ученого-педагога Богдана Наврочинського³⁶⁷, який вважав, що жива людська особистість ніколи не повстане тільки з самих зовнішніх впливів, вона мусить бути продуктом розвитку, який йде зсередини, а «зародком» її започаткування є особиста відмінність вихованця, тобто його індивідуальність. У зв'язку з цим учитель не може примушувати, а має нести освіту і стимулювати вихованців до внутрішнього опанування і послуху, який буде узгоджуватися власною совістю. За таких обставин учитель сприяє зародженню духовних сил дитини та її внутрішнього духовного життя. Знання, особистість, спосіб буття і дії вчителя є, за Б. Наврочинським, важливими чинниками, які уможлиблюють досягнення цілей навчання та виховання. Погоджуємося із твердженням, що ніщо не зможе замінити в навчанні особистість вчителя. «Слабенький той учитель, який залишається вірним накинута «з гори» правилам і вказівкам, не даючи своїм учням нічого від себе», – констатує він³⁶⁸.

Всесвітньо відомий педагог Януш Корчак великого значення надавав

³⁶⁵ Balej, S. 1938. *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 622.

³⁶⁶ Kwaśnica, R. 1995. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. W: H. Kwiatkowska i T. Lewowicki, red. *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa, s. 9-43.

³⁶⁷ Nawroczyński, B. 1961. *Zasady nauczania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

³⁶⁸ Nawroczyński, B. 1961. *Zasady nauczania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, c. 117.

особистості вчителя і вихователя, звертаючи особливу увагу на її самобутність і самодостатність. Він вважав, що розумний вихователь зможе все зрозуміти, вибачити, терпляче чекати, не зловживати наказами і заборонами, а тільки заохочувати дітей до діяльності, прагнути до взаєморозуміння з ними. Він має любити кожну дитину «любов'ю розумною, цікавитися її духовним життям, потребами, труднощами, успіхами, її розвитком і долею»³⁶⁹. Актуальною і сьогодні є думка, що вчитель повинен шанувати дитину, її поведінку, погляди, спосіб буття, за що дитина віддячить згодом тим самим.

Підсумовуючи думки і погляди видатних польських педевтологів міжвоєнного періоду, можемо констатувати, що основний напрям їх досліджень був спрямований на особистість учителя, а всі функції навчання і виховання узалежнювалися від рис його особистості. Одні науковці стверджували, що це риси вроджені, інші – що набуті у процесі навчання. Варто зазначити, що незмінною в дослідженнях українських і польських науковців залишається і до сьогодні основна вимога до особистості вчителя: володіти найважливішою рисою – любов'ю до дітей, учнів, вихованців.

Таким чином, характеристика особистості вчителя знаходиться нині в центрі уваги як української, так і польської педагогічної науки. Проблема образу вчителя, його особистісної та професійної культури в процесі розвитку освіти стає все більш актуальною. Її вираженням може бути факт появи великої кількості монографій, підручників і статей, які дали поштовх відокремленню самостійної галузі педагогічних знань – *персонології*, яка має своїх представників у Польщі та в Україні. Наукові дискусії науковців точаться в напрямі визначення шляхів і можливостей підготовки ідеального вчителя, а також проблем, що виникають у цьому процесі. Йдеться про обґрунтування потреби у «сильних» учителях, учителях-артистах або у задоволенні лише тими рисами характеру, які притаманні пересічним

³⁶⁹ Корчак, Я., 2012. *Право на повагу*. Переклад з польської І. Ковальчук, Б. Матіяш, Р. Свято. Упорядник І. Ковальчук. Київ: Дух і літера, с. 18.

педагогам. Вважаємо, що в межах нашого дослідження риси характеру особистості викладача-вихователя як складову його педагогічної культури, варто розглядати, беручи до уваги *психологічні, педагогічні і соціальні аспекти*. Психологічні аспекти характеризують особистісну значущість учителя та його самооцінку, педагогічні – ставлення викладача до учнів, соціологічні – відношення педагога до суспільства.

Звернемося до психологічних досліджень, зокрема в культурологічному контексті, предметом розгляду яких є аналіз особистісних рис педагога незалежно від того вроджені вони чи набуті. Також потребує уваги той аспект, чи є ці риси притаманними для звичайних чи ідеальних вихователів. Звідти випливає згадана вище різнорідність і розбіжність результатів дослідницьких пошуків, а також їх міждисциплінарний характер, що урізноманітнює визначення терміна «особистість вчителя», яку Я. В. Давід називає «душею», «інстинктом», або ж «антропологічним типом», а І. Мощенська та Б. Капроцький – «талантом»³⁷⁰. Ця термінологія пов'язана з розумінням особистості як структури, в якій домінують біологічні, психологічні і педагогічні чинники.

Шляхи пошуків ідеалу педагога представлені в чисельних українських та польських наукових працях, є різнорідними і такими, що часто містять суперечливі положення. Нам не вдалося знайти позиції, яка б повністю відповідала однозначному тлумаченню особистісної педагогічної культури вчителя. Тому нашим частковим завданням стало знайти відповіді на запитання: «Яким є образ викладача доби культурної трансформації? Чи співпадає він з тим образом, який подають сучасні мас-медіа, що є відображенням сучасного стану?»

Наші власні педагогічні міркування ґрунтуються на твердженні, що школа спирається на вчителя. Ефективність навчання і шкільного виховання визначає, передусім, учитель, його освіченість, культура, соціальний статус, тобто – його образ. В останні десятиліття тривають жваві дискусії щодо

³⁷⁰ Dawid, Jan Władysław. 1932. *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

напрямую змін в освіті, які б дозволили виховати сучасну людину, здатну до прийняття відповідальних рішень у мінливій шкільній реальності, правильного вибору, ефективно користуватися надбаннями світової культури і науки тощо. Освітній процес, компонентами якого є суб'єкти освітньої реальності, передбачає наявність різних стосунків і взаємодій, що відбуваються між його учасниками.

Визначаючи роль і образ педагога ХХІ століття, звернемося до досліджень останнього періоду, в яких йдеться про спрямованість освіти на досягнення цілого спектру цілей, серед яких найважливішою залишається опанування інформацією, що швидко змінюється. Трансформується також і соціальний образ учня, що зумовлює певні очікування і від педагогів. За словами професора В. Оконя, «викладач – це той, хто вчить інших, переказуючи їм якусь інформацію, або ж вчить, як жити...»³⁷¹. Сучасний учитель стає тим, хто навчає, виховує і розвиває учнів, які знаходяться під його опікою. Успіх цієї роботи залежить від учнів, від програми та від умов організації навчального процесу, але передусім від самого педагога.

Варто також порушити проблему впливу поведінки вчителя на учнів. Педагог має бути для учнів авторитетом, особливо у сфері, якої навчає, повинен досконало знати мову, культуру, історію держави. Саме так йому вдасться зацікавити учнів предметом. Варто зазначити, що сучасний педагог – це вже не лише експерт у вузькій галузі своєї навчальної дисципліни. Його завданням визначається, насамперед, створення асоціацій, що пов'язані із міжпредметною інтеграцією. Педагогічна культура вчителя безпосередньо пов'язана з його професійними вміннями (чітко окреслити мету навчання та правила навчальної роботи з проектуванням напрямів спільної діяльності, вести навчальний та особистісний діалог, створювати можливості для висловлювання учнями власних думок, здатність вислухати школяра тощо). За таких умов створюється атмосфера розуміння, доброзичливості, поціновування результатів діяльності всіх суб'єктів навчання.

³⁷¹ Okoń, W. 1979. *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: BZWS, с. 212.

У контексті педагогічної культури вчителя розглядаємо також організацію процесу виховання, ефективність якого залежить від емпатійних характеристик особистості педагога. Хороший вихователю повинен намагатися зрозуміти учня, відчувати себе у його ролі та проблеми, що турбують школяра, його переживання і тривоги. Місія сучасного вчителя є досить складною. Різні педагогічні ідеї, цілі та засади навчання і виховання не реалізуються автоматично, а лише завдяки спільній діяльності педагога як вчителя і вихователя та учня. Особистість учителя, його авторитет і морально-ідейний образ відіграють вагомую роль у процесі виховання та навчання в школі. Учитель є і організатором, і керівником, і опікуном цього процесу. Саме тому педагогічна наука на різних етапах свого розвитку багато уваги присвячувала особі вчителя та його ролі у процесі еволюції освіти. У зв'язку з цим, декілька десятиліть йдеться про становлення нової сфери наукових знань про вчителя, яку в польській педагогічній науці називають *педевтологією*. На сучасному етапі розвитку польської педагогічної науки і практики педевтологічні дослідження здійснюються у таких напрямках:

- *історично-порівняльні* розвідки проблем навчання і розвитку вчительської професії;
- *психологічно-історичні* дослідження проблем особистості (виховної здатності) вчителя, його психофізичних рис та інтерперсональних відносин у системі «педагог-учень», системний аналіз умов реалізації виховного впливу;
- *соціально-педагогічні* дослідження: професії педагога та педагогів як соціальної групи; її статусу і суспільної позиції; ролі та функцій вчителя у середовищі; процесів селекції і добору кандидатів для цієї професії; вчительського професійного руху у різних країнах; сучасного правового статусу вчителя;
- *компаративні* дослідження систем та програм професійної підготовки педагогів у різних країнах, при цьому акцент робиться на сучасних тенденціях розвитку та організаційного й змістового наповнення цієї сфери;

– дослідження, які порушують більш вузькі питання; серед яких проблеми ефективності праці вчителя (тобто спеціально-педагогічні дослідження).

Що стосується української педевтології, то мусимо зазначити, що вперше визначення педевтології з'являється у 2001 році у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», а саме: це – «наука про підготовку і професійний розвиток педагогічних працівників»³⁷². Н. Яковець зазначає, що таке визначення є дещо завуженим щодо цілей і завдань, а також звертає увагу на відсутність терміну «педевтологія» в довідкових виданнях з педагогіки і зазначає, що «педевтологія» (pedeutology) мала б існувати бодай як паралельна до педагогіки сфера наукових знань, яка концентрувалася б на дослідженні десятків мільйонів учителів шкіл усіх рівнів і мільйонів викладачів університетів та інших ВНЗ»³⁷³. Ще в 2011 році О. Савченко стверджувала, що в Україні така галузь знань, яка досліджує проблеми вчительської праці (особистості вчителя, підбору кандидатів на цю професію, підготовки, удосконалення вчителів тощо) практично, не визначається³⁷⁴. Одночасно автор повністю погоджується з переконанням відомого польського педагога Т. Левовицького³⁷⁵ про те, що сенс, зміст і результативність праці вчителя може найбільшою мірою розкрити власне педевтологія. Неможна стверджувати, що українські вчені не знають про педевтологію і проблеми, пов'язані з нею. Щораз частіше з'являються наукові праці, в яких наголошується на її актуальності, необхідності концентровано, системно аналізувати процес розвитку особистості вчителя,

³⁷² Бусел, В.Т., гол. ред., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.–Ірпінь: ВТФ «Перун», с. 713.

³⁷³ Яковець, Н.І., 2007. Евристичні і практичні перспективи педевтології – спеціалізованої науки про педагогічних працівників. *Вища освіта України*, 4/2007 [online]. Доступно: http://library.uipa.edu.ua/library/BD/BolonProz/3_Stati_iz_periodicheskikh_i_prodogaugshiesa_i_zdaniy/vis_osv_ukr_evrist_prosp.htm%20

³⁷⁴ Савченко, О., 2011. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого. *Рідна школа*, № 11 (листопад), с. 46.

³⁷⁵ Левовицький, Т., 2011. *Професійна підготовка і праця вчителів*. Переклад з польської А. Івашко. К.–Маріуполь: Рената.

чинники, які обумовлюють професійний вибір, успішну діяльність, особливості завершення професійної діяльності³⁷⁶. Так, Н. Ничкало предмет педевтології розглядає як обґрунтування таких положень щодо вчительської професії: особливості вчителя, добір кандидатів до вчительської професії, підготовка, вдосконалення і самовдосконалення вчителів, їх професійний розвиток; авторитет і педагогічний талант, результативність і цінність праці; умови життя; зміни в професійній структурі вчительства; позиції і соціальні функції вчительської професії; самосвідомість, професійне внутрішнє задоволення і самореалізація; педагогічне новаторство і дослідницька праця; метод контролю й оцінювання діяльності вчителів; потреба у педагогах; професійні долі випускників навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів, що співзвучне з польською педевтологією³⁷⁷.

Останнім часом до основних положень педевтології стали звертатися також психологи. Один із напрямів досліджень у педагогічній креативній психології називають педевтологічним, тому що він охоплює «риси макро- та мікросередовища і характеристики ситуації, типологію педагогічних задач і способи його трактування вчителем, межу його автономії, рівень конформізму / нонконформізму в професійному співтоваристві тощо»³⁷⁸.

Певним відповідником педевтології в Україні були і залишаються педагогічна майстерність та професійна педагогіка (відома школа І.А.Зязюна,). Зазначені проблеми розробляють також Є. Барбіна, О. Біда, Г. Васянович, О.Глузман, Р. Гуревич, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, С. Золотухіна, А. Коломієць, А. Кузьмінський, І. Курляк, М. Лещенко, В. Луговий, Г. Нагорна, Л. Онищук, О. Отич, О. Пехота, І. Прокопенко,

³⁷⁶ Вихрущ, А.В., 2017. Психологічна культура вчителів у контексті педевтології. В: В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська [та ін.], укладачі. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю [м. Тернопіль, 5-6 квіт. 2017 р.]. Тернопіль: Тайп, с. 43.

³⁷⁷ Ничкало, Н.Г. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*, с. 16-21.

³⁷⁸ Гера, Т., 2012. Активізація творчих ресурсів педагога у процесі його професіоналізації. *Психологія і суспільство*, 2/2012, с. 115.

О. Семенов, С. Сисоева, М. Солдатенко, Г. Тарасенко, Г. Троцко, Л. Хомич та ін. Зазначена тематика досліджується і в межах наукових шкіл, діяльність яких стає предметом окремого дослідження³⁷⁹.

За С. Кравцевичем головними цілями педевтології є: особистість педагога; структура, зміст і методика навчання й формування вчителя; умови, перебіг та наслідки його діяльності; професійна орієнтація молоді й підбір кандидатів на вчительську професію; адаптація молодого фахівця до праці; система професійного вдосконалення та самоосвіти вчителів; зміни у функціях і суспільному становищі освітян тощо.³⁸⁰ Окрім того польська педевтологія вивчає вплив на фах педагога інформаційного прогресу та поширення комп'ютерних технологій, розширення переліку інформаційних джерел, зростання національної неоднорідності як учнівської та студентської молоді, так і самих учителів, а також необхідність урахування ефектів глобалізації та регіональних інтеграційних процесів. Вартими уваги, на нашу думку, є дослідження бюджету часу вчителів, їх успіхів і невдач, відносин у власній сім'ї, побутових і навчально-організаційних труднощів, впливу різного роду соціальних факторів, проблем заочного навчання, виходу на пенсію тощо. Додамо, що в контексті професійної адаптації педагогічних працівників педевтологія вивчає вплив на неї підготовки під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, початкових умов праці, атмосфери у школі, ставлення керівництва, труднощів провадження всіх видів контактів, співпраці. Досліджується також явище розриву між запланованою та реальною роллю вчителя, його дидактичних помилок, саморозвитку тощо.³⁸¹ Серед останніх напрацювань зарубіжної педевтології

³⁷⁹ Ничкало, Н. Українська наукова школа педагогічної майстерності – скарбниця сьогодення й майбутнього. *Рідна школа*, 3/2013, с. 10.

³⁸⁰ Krawcewicz, S., 1993. *Pedeutologia. Encyclopedia Pedagogiczna*. FundacjaInnowacja, s. 585-592.

³⁸¹ Яковець, Н.І., 2007. Евристичні і практичні перспективи педевтології – спеціалізованої науки про педагогічних працівників. *Вища освіта України*, 4/2007 [online]. Доступно: <http://library.uipa.edu.ua/library/BD/BolonProz/3 Stati iz periodicheskikh i prodolgaugshies a i zdaniy/vis osv ukr evrist prosp.htm%20>

особливої значущості набувають проблеми економічного становища та соціального захисту вчителів.³⁸²

Усвідомлення важливості власного впливу на поведінку учнів з часів, коли освіта набула формального характеру, супроводжується переконанням у необхідності демократичної поведінки самого вчителя, що ґрунтується на відображенні сучасної реальності та суспільної думки щодо соціальної ролі педагога. Вимоги до особистості того, кого держава уповноважила виконувати навчальну, виховну, розвиваючу функції, вимагає від неї активної співпраці з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, створення умов для самостійної діяльності школяра тощо. Необхідно пам'ятати, що особа вчителя і його життєва постать пов'язуються у свідомості учня із його досконалістю в роботі. Йдеться про те, що вчитель постійно знаходиться у полі зору своїх учнів, стає для них прикладом наслідування або навпаки. Успіх у роботі педагога залежить від його фахової та життєвої компетентності. Зазначене актуалізує на державному рівні питання про усвідомлення і розуміння педагогами сучасної мети навчання і виховання, необхідності використання форм, методів, засобів організації освітнього процесу, ефективність яких має забезпечити досягнення особистісних змін в учнів, створення психолого-педагогічних умов, які забезпечать їх всебічну активність – пізнавальну, емоційну та практичну. Ці чинники перебувають у взаємній кореляції. Перший полягає у виробленні у майбутніх педагогів та діючих учителів усвідомлення власної ролі і самопізнання, інший – у виробленні професійних педагогічних компетенцій, підпорядкованих цій ролі.

Результати наукових розвідок засвідчують, що дії вчителя, що визначаються його моральним статусом у школі, сприяють створенню

³⁸² The Teaching Profession in Europe, 2003. *Report III: Working conditions and pay*. Brussels, Eurydice.

³⁸² Krawcewicz, S., 1993. Pedeutologia. *Encyclopedia Pedagogiczna*. FundacjaInnowacja, s. 585-592.

школярами його позитивного образу, що, в свою чергу, корелюється з позитивним усвідомленням учнями себе. Тому в добу змін, яку часто називають епохою без прикладів і цінностей, неможна заперечити можливість конструктивного впливу педагога на ситуацію в школі. Партнерські відносини ускладнюють ті педагоги, які надають перевагу автократичному типу спілкування з учнями, тобто керують навчальною активністю, роздаючи накази, самотійно вирішуючи всі справи, контролюючи та оцінюючи учнівську працю одноосібно.

Отже, педагог, якого люблять і який прагне підтримувати з учнями хороші стосунки, *характеризується такими якостями:*

- високий рівень освіченості, який засвідчує глибокі і системні предметні та психологічні знання, педагогічні та методичні вміння та навички;

- позитивні риси особистості, які забезпечують активну діяльність вчителя (повага до особистості учня і симпатія, легкість контакту із школярами і сугестивність, почуття гумору, індивідуальний підхід до кожної дитини тощо);

- потужна вчительська мотивація, яка виявляється в бажанні до найбільш ефективної співпраці з учнями з визнанням пріоритету їх освітніх та особистісних запитів, що супроводжується сумлінною підготовкою до занять, досконалою організацією навчально-виховного процесу з метою забезпечення гармонійного та різностороннього розвитку всіх учнів.

Один із найбільш відомих польських дидактів і педевтологів пострадянського періоду Вінсент Оконь вважає найбільш важливою складовою педагогічної професії інтелектуальну і практичну сферу, яка пов'язана, передусім, із визначенням цілей і завдань, прийняттям рішень, виконанням завдань і оцінюванням особистісної значущості власних досягнень. З цього випливає, що всі характеристики професійної діяльності вчителя, які сприяють пошуку позитивних досягнень, мають спонукати до педагогічного новаторства, основою якого є фахова обізнаність педагога.

Мається на увазі те, що вчитель повинен мати свободу у виборі системи навчання та виховання, а також форм, методів, прийомів засобів організації освітнього процесу з урахуванням того, де він здійснюється (в умовах шкільного класу, виховної групи, інтернату, дитячого будинку тощо). Зрозуміло, що ця свобода має супроводжувати реалізацію сучасних теоретичних концепцій, які окреслюють альтернативний підхід до виховання молодого покоління. Творчий наставник – це та людина, яка, розв'язуючи конкретну проблему виховання, висуває більш ніж одну думку щодо цього проекту, яка у світлі наукової теорії і власного досвіду вважає це найбільш корисною моделлю викладача³⁸³.

Свобода вчителя у вирішенні новаторських ініціатив під час роботи у школі чи в дитячому садку передбачає використання методів, організаційних джерел виховної роботи. Новаторська думка має творчий характер лише тоді, коли характеризується певними ознаками оригінальності й експериментальних намірів, що реалізується, наприклад, шляхом зміни стилю у роботі вихователя з вихованцями. Польські дослідники засвідчують, що вчителя, який не реагує на поведінку учнів, не робить висновків щодо зміни свого педагогічного розвитку, може стикатися з непорозумінням. Багато учнів нудиться на заняттях, не сприймає серйозно шкільні обов'язки, демонструючи агресивну поведінку. Учителі-вихователі по-різному реагують на таку поведінку. Початківці намагаються встановити сувору дисципліну. Після кількох років досвіду вчителі починають сприймати діалог з учнями як необхідний компонент педагогічної діяльності, заохочуючи їх до узагальнення і до солідарності з колегами, реалізуючи на практиці приклад т. зв. «педагогіки зустрічі»³⁸⁴. З іншого боку, найбільш важливим інноваційним ефектом у роботі сучасних навчально-освітніх закладів варто визнати також зростання рівня освіченості цілої пледи вчителів-вихователів і

³⁸³ Okoń, W. 1979. *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: BZWS.

³⁸⁴ Czerwiński, K., Kubiczek, J. i Kutrowska, B. red. 2011. *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 44-69.

учнів, що окреслює напрям сучасних виховних концепцій у різних країнах світу.

На процес таких змін впливають одночасно і негативні чинники: низька кваліфікація вчителів та недостатній рівень психолого-педагогічної ерудованості, відсутність педагогічної спрямованості у життєвих та професійних планах та перспективах; незадоволеність власною професією, відчуття низького статусу в суспільстві тощо. Зазначене безперечно не сприяє формуванню педагогічної культури. З огляду на необхідність подолання зазначених бар'єрів у ході формування педагогічної культури вчителя, варто, на нашу думку, особливу увагу приділити гармонізації планів особистісного та професійного зростання, розумному узгодженню інтелектуальних і моральних якостей в умовах поєднання навчально-виховної та самоосвітньої діяльності. Йдеться також про те, що вчительська діяльність передбачає наявність особливих для системи відносин «людина – людина» професійно важливих особистісних характеристик, до яких віднесемо, насамперед, емпатію, любов до дитини, доброзичливість і толерантність, що забезпечують педагогічно доцільне спілкування і поведінку і вимагає постійного самовдосконалення особистісної педагогічної культури, прийняття й усвідомлення значущості інноваційних нововведень, продукування власної творчості і створення ситуації успіху, задоволення професійною діяльністю, якого прагне вчитель, що визначає її як життєве покликання.

Історико-педагогічний аналіз феномена педагогічної культури вчителя дозволяє стверджувати, що успішність педагогічної діяльності не може мати універсального характеру і залежить не тільки від епохи та суспільно-економічної формації, але й типу дидактично-виховної роботи, яку має виконувати педагог.

Отже, у цьому підрозділі з'ясовано сутність та зміст концепта «особистість» у контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Наголошено, що означений концепт започаткований у філософії

буття і є складним міждисциплінарним феноменом. Окреслено взаємозв'язок характеристичних ознак особистості та особистісної педагогічної культури вчителя; окреслено стійкий зв'язок особистісної педагогічної культури вчителя та можливостей мистецтва як засобу її розвитку. На основі аналізу численних українських та польських наукових досліджень сформульовано висновок про роль і значення персонології та педевтології у розкритті проблеми дослідження.

У дослідженні особистість окреслено як найвищу цінність сучасного соціуму; сформульовано висновок про міждисциплінарний характер самого поняття та з'ясовано специфіку його трактування у філософії, соціології, психології, педагогіці. Окреслено взаємозв'язок характерних ознак особистості (індивідуальні фізичні якості, психічні процеси, індивідуальний тип темпераменту, особистісні потреби, інтереси та мотивація, індивідуальний рівень здібностей) та особистісної педагогічної культури вчителя. На основі аналізу різноманітних соціальних та психологічних теорій (насамперед, З. Фрейда, Е. Касіра, А. Шопенгауера, К. Леві-Строса) та сучасних українських та польських науково-педагогічних концепцій (С. Балея, Б. Наврочинського, Я. Корчака, В. Оконя, Т. Левовицького, Н. Ничкало, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, С. Лісової, П. Сауха, О. Антонової та ін.) з'ясовано роль і місце *педевтології* у системі наук про особистісні характеристики педагога. Обґрунтовано основні напрями педевтологічних досліджень – історично-порівняльні, соціально-педагогічні, компаративістичні, спеціально-педагогічні.

2.3. Моделювання особистісної педагогічної культури вчителя: український і польський досвід

Метод моделювання означений нами як один із провідних дослідницьких способів визначення специфіки розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, враховуючи український та польський досвід. Виходячи із закономірностей та особливості побудови педагогічних моделей,

що відображені в п.1.4 нашого дослідження, ми вважаємо, що розвиток особистісної культури вчителя може бути представлений в єдності кількох аспектів її застосування (за В. Михеєвим, 2006³⁸⁵), а саме:

- *гносеологічного*, за яким модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя відіграє роль елемента процесу пізнання цього педагогічного явища;

- *загальнометодологічного*, оскільки існує необхідність оцінювати зв'язки і відношення як між компонентами особистісної педагогічної культури вчителя (когнітивним, компетентнісний, аксіологічним та атрибутивним), так і між характеристиками стану їх сформованості у процесі розвитку досліджуваного феномена;

- *психологічного*, який уможлиблює виявлення та інтерпретування індивідуально-психологічних особливостей процесу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в обох соціумах (українському і польському).

На підставі аналізу українських і польських наукових джерел, досліджень науковців інших країн та на засадах власного досвіду педагогічної діяльності вважаємо, що можна виокремити чотири базові **моделі** особистісної педагогічної культури вчителя, виходячи з її структури – когнітивну, компетентнісну, аксіологічну, атрибутивну.

1. Когнітивна модель відображає установку дослідників на домінування інтелектуальних процесів у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Цей тип моделі реалізує, насамперед, когнітивний компонент означеної культури, обґрунтований нами у Розділі 1 дисертації.

Будь-яка пізнавальна діяльність – педагогічна, художня, економічна, політична – завжди потребує розгляду якісної своєрідності її когнітивних схем, під якими ми розуміємо, насамперед, особливості виокремлення й опрацювання індивідом інформації при розв'язуванні пізнавально-

³⁸⁵ Михеєв, В.И. 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике* [текст]. 3-е изд., стереотип. Москва: КомКнига.

професійних задач, спрямованих на стимулювання його пізнавально-професійної активності. Формування когнітивних схем залежать від віку, освіченості, індивідуально-психологічних особливостей, характеру професійної діяльності. Їх слід розглядати як внутрішні психолого-педагогічні умови, що впливають на процес і успішне виконання тієї чи іншої пізнавально-професійної діяльності. Диференціацію когнітивної сфери як необхідний фактор здійснення успішної діяльності відзначали такі сучасні педагоги та психологи, як О.Бодальов³⁸⁶, А.Олах³⁸⁷, В.Романець³⁸⁸, С.Єфіменко³⁸⁹, С.Сисоєва³⁹⁰, С.Куновський³⁹¹, Я.Кубічек, Б.Кутровська³⁹², Я.Тішнер³⁹³ та ін. У працях вищезазначених авторів йдеться про те, що різні умови для забезпечення глибини аналізу матеріалу можна створювати не тільки завдяки різними інструкціями, що розкривають спосіб роботи з матеріалом, але й враховуючи, що різна глибина аналізу детермінується внутрішніми психологічними умовами – різним ступенем розвитку і якісною своєрідністю когнітивних схем у різних індивідів. У процесі побудови моделей особистісної педагогічної культури, зокрема когнітивної, набуває особливого значення якісна особливість когнітивних схем – їх *диференціація*, що, у свою чергу, є необхідною складовою високої особистісної педагогічної культури вчителя. Теорія когнітивної моделі особистісної педагогічної

³⁸⁶ Бодальов, А.А. ред., 2002. *Психология и педагогика: учебное пособие*. Москва: Изд-во Института психотерапии.

³⁸⁷ Олах, А., 1968. Творческий потенциал и личностные перемены. *Общественные науки за рубежом*, № 4, с. 69-73.

³⁸⁸ Романець, В.А. 2001. *Психологія творчості*: навчальний посібник. Київ: Либідь.

³⁸⁹ Єфіменко, С.М., 2015. *Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

³⁹⁰ Сисоєва, С.О., 2008. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки. В: Н.Г.Ничкало, В.О.Радкевич, С.О.Сисоєва та ін., ред. *Філософія педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. К.-Вінниця: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, с. 51-58.

³⁹¹ Kunowski, S. 2004. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

³⁹² Kubiczek, J. i Kutrowska, B. red., 2010. *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 266-287.

³⁹³ Tischner, J. 2000. *Myślenie według wartości*. Kraków: „Znak”.

культури вчителя має розглядатися, насамперед, у площині психологічної науки, що, на нашу думку, зумовлює більш детальне висвітлення психологічних когнітивних механізмів її диференційованого розвитку. У цьому сенсі набуває особливого значення аналіз когнітивного стилю «полезалежності-полenezалежності», або більш широко, «психологічної диференціації», що дозволяє оцінити залежність сприймання від організації, перцептивного поля, здатність до перцептивного вичленення, а в більш широкому розумінні – здатність діяти незалежно від включеного контексту і взагалі зовнішніх референтів³⁹⁴.

Цікаво, що при полезалежному когнітивному стилі у сприйманні домінує ціле, а частини сприймаються як недостатньо диференційовані. Незалежно від поля, частини сприймаються як окремі, а ціле – як структуроване. Таким чином, у вчителів, що відрізняються за ступенем полезалежності, виникає можливість передбачити різний аналіз матеріалу, що сприймається в розумінні його розділення та виділення з контексту. При неоднорідному розвитку та співвідношенні інформації простежуються відмінності в когнітивних тактиках, що пов'язані з різними рівнями обробки інформації. На думку деяких педагогів (Н. Чуприкова, 2000³⁹⁵), у формуванні особистісної педагогічної культури варто враховувати, що відмінність між учителями художнього та мислительного типів проявляється в глибині розподілення явищ внутрішнього та зовнішнього світу, де провідним чинником є слово. Узагальнення на першосигнальному рівні ґрунтується на цілісному паттерні збуджень, а з допомогою слова відбувається дроблення, розчленування цілісного чуттєвого відображення дійсності. Узагальненню на другосигнальному рівні передуює велика глибина аналітичного розщеплювання матеріалу, який сприймається. Різниця в когнітивних схемах, у способах отримання та переробки інформації впливає на особливості

³⁹⁴ Нечипоренко, Л.С. 1993. *Педагогічна культура*. Харків: ХДУ, с. 42-45.

³⁹⁵ Чуприкова, Н.И. *Всеобщий универсальный дивергенционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития* [online]. Доступно: <<http://psystudy.ru/files/Chuprikova%20NI.pdf>>

еталонів пам'яті, що становить життєвий досвід вчителя, і факторів, що визначають його когнітивну тактику самотійної орієнтації в новому, незнайомому йому матеріалі.

Однак, аналізуючи когнітивну сферу в моделі розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, слід зазначити, що ця парадигма передбачає не тільки знання та вміння, необхідні для здійснення безпосередньої педагогічної діяльності власне вчителя, але й особливості когнітивної сфери та її диференціації в такій специфічній діяльності як учіння, тобто діяльності власне учня³⁹⁶. Тут слід враховувати, що на успішність навчання щодо розпізнавання стилістичних категорій можуть вплинути не тільки *категорії перцептивної абстракції*, що полягають у самотійному виділенні тих або інших характеристик стилю як диференційних ознак, але й ефективність способів оперування з уже виділеними ознаками.

Наведені міркування можуть бути корисними з огляду на формування особистісної педагогічної культури вчителя тому, що з них випливає необхідність формування у педагога роздільності когнітивної сфери з метою більш успішного засвоєння ним складних узагальнень у професійній діяльності. Те саме стосується й учнів, оскільки чим більше зв'язків (ознак) виділяється в навчальному матеріалі, тим, як правило, успішніше будуються складні узагальнення. Варто враховувати, що успішне формуванню складних узагальнень передбачає опору на ознаки як окремих частин, так і характеристику всього об'єкта. Зазначене вимагає здатності розподілення об'єкта на властивості та змістовної характеристики цих властивостей в аналітичному руслі, що набувається в процесі навчання. На основі складних узагальнень формується теоретичне мислення, достатній рівень якого слугує основою особистісної педагогічної культури вчителя (на відміну від розвитку емпіричного рівня мислення, коли вчитель засвоює лише окремі способи вирішення конкретних професійно-педагогічних задач, а основою таких способів виступає готова сума часткових знань. Дослідження

³⁹⁶ Максименко, С., 2013. Психологія учіння людини. *Слово*. № 3, с. 8-11.

(М. Мостепаненко³⁹⁷, М. Проценко³⁹⁸, А. Філатова³⁹⁹ та ін.) засвідчують, що можливе засвоєння системи професійних знань, умінь, навичок, коли усвідомлюється необхідність побудови та засвоєння теоретично узагальнених способів орієнтації в цій галузі, розв'язок достатньо широких класів конкретних задач.

У подальшому часткові уміння та навички, що відповідають вирішенню професійних задач, успішно формуються на узагальнено-теоретичній основі. Рівень сформованості означеного типу мислення безпосередньо відображається на загальному рівні особистісної педагогічної культури вчителя, який працює з учнями в когнітивному полі⁴⁰⁰.

Розвинута особистісна педагогічна культура вчителя забезпечує виховання всебічно розвинутих особистостей з якостями, що відображають їх активну соціально спрямовану життєдіяльність. Завдання полягає в тому, щоб виховати майбутнє покоління творчо активним, оптимістично налаштованим, зосередити зусилля на пошуку тих умов, які спонукають вихованню психологічно здорової особистості. Суттєве місце в цьому процесі належить *формуванню самооцінки особистості* та її когнітивним характеристикам. Самооцінка являє собою особливий ступінь розвитку самосвідомості, на якому виникає певне оцінювальне ставлення до себе, своїх здібностей, продуктів діяльності тощо, що проявляється в здатності оцінити себе критично, порівняти свої можливості з результатами діяльності, діяти не тільки з урахуванням зовнішніх обставин, але й з урахуванням вимог до самого себе,

³⁹⁷ Мостепаненко, М.В. 1972. Философия и методы научного познания. Ленинград: Лениздат.

³⁹⁸ Проценко, М. *Абстрактне і конкретне на емпіричному рівні наукового пізнання* [online]. Доступно: <<http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/39537/12-Protosenko.pdf?sequence=1>>

³⁹⁹ Филатова, А.Н. 1962. *Некоторые вопросы теории понятия (в связи с проникновением идеи развития в биологию)*. Москва: Высш. школа.

⁴⁰⁰ Яновська, Т.А. 2003. Психологічні особливості мислення молодших школярів. *Психологія: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 20, с. 197-205.

що і визначає високий ступінь розвитку педагогічної культури⁴⁰¹. У сучасних педагогічних дослідженнях наголошується, що серед численних мотивів, які спонукають до активної навчальної діяльності учнів, важливою є оцінка вчителем засвоєних знань. Під впливом оцінювальних дій педагога формується така важлива і складна якість особистості, як самооцінка і рівень домагань. У дослідженнях польських учених-педагогів (Богдан Суходольський⁴⁰², Зігмунд Влодарський) встановлено, що оцінка здійснює більш сильний вплив на самооцінку, аніж на безпосередні результати діяльності, що підвищує її значущість як потужного чинника впливу. У зв'язку з цим виникає важлива проблема пошуків оптимальних умов та способів формування адекватної самооцінки в умовах навчальної діяльності.

Когнітивна модель особистісної педагогічної культури передбачає також використання у процесі навчання і виховання такого прийому пізнавальної діяльності, як використання *порівняння*, який достатньо часто застосовується у педагогічній практиці і виявляється достатньо ефективним засобом впливу. В. Сухомлинський, наголошуючи на важливості виховання особистості, що має власну гідність, надавав прийомам порівняння дуже велике значення. У роботі «Народження громадянина» він пише: «Слід мати на увазі деякі підводні камінці самої логіки педагогічного процесу: навчання проникнуте постійною, подвійною перевіркою (контролем), щогодинним порівнянням успіхів одного учня з успіхами іншого. За усім цим ховається небезпека розчарування, невпевненості в своїх силах, замкнутості, байдужості, озлоблення, тобто таких душевних зривів, які призводять до озлоблення душі, втрати чуйності до слова та краси»⁴⁰³. Спостереження і спеціально організоване навчання засвідчують що постійне підкреслення недоліків одних учнів і досягнення інших негативно впливають на розвиток

⁴⁰¹ Семиченко, В.А. 2004. *Психологія педагогічної діяльності*: навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. Київ: Вища школа.

⁴⁰² Suchodolski, B. *Nauczyciel i młodzież. Tradycje-sytuacja-perspektywy*, s. 239.

⁴⁰³ Сухомлинський, В.О. 1976-1980. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 3. Народження громадянина. Київ: Радянська школа.

особистості дитини, зокрема на формування її самооцінки. У таких учнів формується занижена самооцінка, а в тих, хто постійно демонструється як зразок – виховується почуття переваги над іншими⁴⁰⁴. Цьому сприяє той мікроклімат, що створюється в класі, та своєрідне ставлення однолітків (відмінники зверхньо ставляться до тих, хто не має таких блискучих результатів навчання тобто до «середніх» та з особливою зневагою до учнів, які мають серйозні проблеми у навчанні). Така ситуація не сприяє формуванню адекватної самооцінки у всіх школярів (від завищеної до заниженої), що не сприяє ефективності навчального процесу. Дослідження українських педагогів (А. Липкіна⁴⁰⁵, Є. Серебрякова⁴⁰⁶) переконливо доводять, що під впливом педагогічної оцінки здебільшого формується завищена самооцінка, яка виявляється стійкою і зберігається протягом усього періоду навчання. Разом із тим, у слабких учнів при переході з класу в клас зростає усвідомлення власної неповноцінності. Дуже важливо у зв'язку з цим вміло впливати на учня, укріплюючи його віру в себе, уникаючи порівняння з іншими школярами, що може принизити почуття власної гідності в одних і сформувати почуття переваги в інших.

Однак ми не можемо забувати, що пізнаючи себе, людина, як правило, звертається до порівняння себе з іншими людьми. Вдивляючись в іншу людину, порівнюючи себе з нею, людина приходить до усвідомлення своїх вчинків та дій, вчиться розуміти свої можливості, визначати своє місце в колективі тощо. Порівняння себе з іншими людьми є необхідною умовою пізнання людиною самої себе, власних можливостей. Не заперечуючи важливість порівняння як виховного прийому, зауважимо, що тільки при дотриманні певних умов цей прийом впливу на учнів може допомагати

⁴⁰⁴ Заброцький, М.М., Савиченко, О.М. та Тичина, І.М. 2009. *Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів*. Київ: Освіта України, с. 7.

⁴⁰⁵ Липкіна, А.И., 1975. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности. *Проблемы диагностики умственного развития учащихся*. Москва: Просвещение, с. 32-41.

⁴⁰⁶ Серебрякова, Е.Л., 1955. *Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников*: автореферат дисс. кандидата психол. наук. Москва: Московский государственный университет.

вихованню адекватної самооцінки. В. Абдрахманова спеціально організувала педагогічний навчальний експеримент для того, щоб виявити залежність самооцінки учня від характеру використаних учителем прийомів порівняння (у процесі навчання)⁴⁰⁷. Експериментальне навчання з використанням різноманітних способів порівняння результатів навчальної діяльності, а також особистісних якостей учнів здійснило суттєвий вплив на формування самооцінки дітей. Виявилось, що найбільш оптимальним способом порівняння є такий, при якому зіставляються результати навчальної діяльності учнів, що мають однакові можливості, але досягають з огляду на особливості особистості (організованість, уважність тощо) різні результати у засвоєнні знань.

Ефективним виявилось формування адекватної самооцінки через зіставлення, коли учень свої навчальні досягнення й особистісні характеристики порівнює із самим собою. Найбільша кількість учнів із неадекватною самооцінкою, за результатами дослідження В. Абдрахманової⁴⁰⁸, спостерігалася у класі, де порівняння мало стихійний характер, тобто частіше за все порівнювався учень, який добре навчається, з учнями, що відставали у навчанні. Отже, учитель має враховувати, що порівняння не повинне носити, як це здебільшого буває, випадковий характер. Його потрібно заздалегідь планувати з урахуванням можливостей та навчальних досягнень кожного учня.

Розглядаючи диференціацію когнітивної сфери в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, ми зупинилися лише на питаннях аналітичного розчленування матеріалу, проілюструвавши при цьому різницю в когнітивних схемах, у способах отримання та переробки інформації. Також наголосили на врахуванні при цьому особливостей узагальнених абстракцій, теоретичного мислення та ролі порівняння у формуванні самооцінки.

⁴⁰⁷ Абдрахманова, В., 1998. Залежність самооцінки від інтраособистісного та інтерособистісного порівняння дітей. *Вопросы психологии*, № 5, с. 138-140.

⁴⁰⁸ Абдрахманова, В., 1998. Залежність самооцінки від інтраособистісного та інтерособистісного порівняння дітей. *Вопросы психологии*, № 5, с. 138-140, с. 139.

Викладене вище дає можливість спроектувати **когнітивну** модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, як це показано на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Когнітивна модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

Когнітивна модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, таким чином, відображає нашу спробу розглянути культурну парадигму вчителя з позиції його можливостей, з концептуального розуміння процесів навчання та виховання як двохсторонньої активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Його успішність значною мірою залежить від диференціації когнітивної сфери в культурній парадигмі вчителя.

2. Компетентнісна модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя передбачає домінування компетентнісних характеристик педагога в структурі його педагогічної культури.

У змісті компетентнісної моделі розвитку особистісної педагогічної культури вчителя найбільш вагоме місце займають культурні компетенції, яким ми приділили особливу увагу при проектуванні означеної моделі.

Компетенції, що стосуються конкретної професії, важливі, але є й такі, що слугують основою для різних видів людської діяльності, у нашому випадку, діяльності вчителя. До них можна віднести *культурні компетенції*, які домінують у зазначених сферах: інтелектуальній, моральній, емоційній, чи теж культурній. Вони також є невід’ємною складовою історії цивілізації, її сьогодення, мають вагомий вплив на її майбутнє. Також вони включені в перелік ключових компетенцій сучасного європейського вчителя (А. Армстронг⁴⁰⁹, Й. Гордон⁴¹⁰, Дж. Халаш⁴¹¹, В. Хутмахер⁴¹², О. Овчарук⁴¹³, О. Пометун⁴¹⁴ та ін.). Що стосується сфери особистої, то людина також формується від самого дитинства під постійним впливом культурних компетенцій батьків, учителів, колег, зрештою – журналістів, теле- і радіоведучих, веб-адміністраторів інтернетсторінок чи модераторів сайтів соціальних мереж. За умов такого багатовекторного і не завжди однозначного впливу актуалізується проблема сутності та якості таких компетенцій, відповідальності за себе та інших у тих людей, які залучені в

⁴⁰⁹ Armstrong, A. 2014. *Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

⁴¹⁰ Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. i Wiśniewski, J. 2009. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners. *CASE Network Reports*. Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research, № 87, 328 p.

⁴¹¹ Halász, G. & Michel, A., 2011. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46, № 3, pp. 288-306.

⁴¹² Hutmacher, W., 1997. Key Competencies in Europe. W: Report of the Symposium A *Secondary Education for Europe Project*. Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

⁴¹³ Овчарук, О.В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. (Бібліотека з освітньої політики). Київ: К.І.С., с. 7-24.

⁴¹⁴ Пометун, О.І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. (Бібліотека з освітньої політики). Київ: К.І.С., с. 64-71.

освітні чи виховні процеси. Очевидно, що важливим елементом цього процесу будуть культурні компетенції, якими мають володіти особи, що вчать і виховують інших. Не вдаючись у докладний аналіз культурних компетенцій, варто зазначити, що вони та участь у культурі є одними з ключових компетенцій сучасного вчителя.

Звернемося до більш детального до аналізу цього поняття. Так, відповідно до «Універсального словника польської мови», «компетенція – це діапазон чийхось знань, умінь і навичок»⁴¹⁵. Найбільш поширеним є трактування компетенції як «здатності до ...», «адекватності до завдань» із врахуванням трьох (знання, вміння, ставлення до...) або чотирьох (знання, вміння, здібності і ставлення) елементів, що входять до її структури. Є й інші підходи до аналізу цього поняття – вони зосереджені на «вивчених або вроджених здібностях, що проявляються у вмінні конфронтування або активної боротьби для того, щоб впоратися з життєвими проблемами за рахунок використання когнітивних і соціальних навичок»⁴¹⁶. Або інакше – компетенція залежить від знання та розуміння вмінь, що забезпечують таку здатність⁴¹⁷. Що стосується культурних компетенцій, то слід зазначити, що існує дуже широке їх визначення. Це поняття у світі науки поєднується із зверненням не тільки до символічної культури, а й до всіляких зінтерналізованих прикладів усіх культурних моделей. У загальному значенні, під культурними компетенціями розуміється цілісність здібностей, що визначають всю культурну поведінку людини⁴¹⁸. Відповідно до цього, у деяких дослідженнях спостерігається логічна ідентифікація культурної компетентності зі знаннями в галузі культури, інакше – з «культурними

⁴¹⁵ Dubisz, S. red., 2003. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1-4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁴¹⁶ Caplan, G., 1980. An approach to preventive intervention in developmental psychology. *Canadian Journal of Psychology*, nr. 25, s. 671-682, s. 672.

⁴¹⁷ Dudzikowa, M. 1993. Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr. 4, s. 26.

⁴¹⁸ Korporowicz, L., 1983. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27/1, nr 1/1983. Warszawa: PWN. s. 35-47.

знаннями» – як це визначено А. Павлуцьким⁴¹⁹. Це знання про художні та естетичні цінності в культурі, а також про різні засоби їх реалізації, про виробу художньої культури, які, на загальну думку, вважаються видатними і важливими творами, про їх авторів. Без сумніву, такі знання є частиною естетичного ставлення, умовою і, водночас, складовою естетичного досвіду і, у той же час, основою для участі в культурі. Також важливими є вони для правильного спілкування з художньою культурою. У свою чергу, поєднання знань і навичок у галузі культури є відправною точкою для визначення культурної компетентності. До цього варто додати здібності, тому що є ще розуміння компетенції як певного типу здатності до інтуїтивного відчуття культурного феномена явища, розуміння його суті і навіть ототожнення себе з творцем даного культурного витвору⁴²⁰.

Культурні компетенції педагога активно досліджуються й українськими ученими – О. Дубасенюк⁴²¹, І. Зязюном⁴²², О. Овчарук⁴²³, О. Пометун⁴²⁴, Н. Стеценко, Т. Чикаловою⁴²⁵, Л. Настенко⁴²⁶, С. Сисоєвою⁴²⁷ та ін. Багато

⁴¹⁹ Pawlucky, A., 1994. Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała. W: Zb. Kwieciński, red. *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Toruń, Wyd. UMK. Cz. 4.

⁴²⁰ Kostyrko, T. 1989. Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 5-6.

⁴²¹ Дубасенюк, О.А. ред., 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

⁴²² Зязюн, І.А. 2005. *Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: [монографія]. Київ–Глухів: РВВ ГДПЦ.

⁴²³ Овчарук, О.В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: (Бібліотека з освітньої політики). Київ: К.І.С., с. 7-24.

⁴²⁴ Пометун, О.І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: (Бібліотека з освітньої політики). Київ: К.І.С., с. 64-71.

⁴²⁵ Стеценко, Н.М. та Чикалова, Т.Г., 2014. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах*, вип. 23, с. 208-214.

⁴²⁶ Настенко, Л.Г., 2002. *Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

авторів звертають увагу на важливість культурної компетентності в житті сучасної людини. Підкреслюється обов'язковість уміння орієнтуватися у змісті і значенні культури, що дозволяє глибше зрозуміти власну культуру та культуру інших, надає можливість для кращого розуміння між людьми, є основою для розвитку здатності встановлення контакту, призводить до розширення сфери життєдіяльності в аспекті до ціннісного існування⁴²⁸. В іншому випадку, «бідність загальних знань, обмеженість особистості щодо цінностей культури, відсутність можливості створення цінностей можуть призвести до замкнутості особистості в «затишному обмеженому світі», до почуття відсутності розуміння суспільних проблем, і, навіть, до відчуження, відчуття безглуздя і догматизму» – як зазначає Е. Родзевіч⁴²⁹. М. Зюлковський підкреслює важливість для людини культурних компетенцій як умову набуття інших видів компетенцій і культурних традицій загалом⁴³⁰.

В. Прокоп'юк, у свою чергу, зазначає, що важливим компонентом професійних компетенцій учителів є гуманістична культура. «Гуманістична культура вчителя повинна розглядатися в якості компонента його професійних компетенцій і як сфера повного розвитку його особистості»⁴³¹. Отже, професійні компетенції педагога повинні включати елемент культури, який можна назвати культурними компетенціями. Володіння ними вчителем видається важливим також у зв'язку з тим, що у галузі теорії культури і

⁴²⁷ Сисоева, С.О. 2001. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. В: К.В. Балабанов, С.О. Сисоева та І.В. Соколова, ред. *Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті*: наукове видання. Маріуполь: Ноулідж, с. 11-18.

⁴²⁸ Rodziewicz, E., 1986. Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego. *Zeszyty UNC*. Toruń, 6/166, s.127-140.; Sapir, E. 1974. *Kultura, język osobowość: wybrane eseje*. Warszawa, PIW. s. 113; Suchodolski, B., 1980. Nauka a cywilizacja współczesna. W: B. Suchodolski, red. *Model wykształconego Polaka*. Wrocław: Ossolineum, s. 190.

⁴²⁹ Rodziewicz, E., 1986. Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego. *Zeszyty UNC*. Toruń, 6/166, s. 127-140, c. 130.

⁴³⁰ Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: CenLralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 20.

⁴³¹ Prokopiuk, W., 1997. Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec, red. *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa–Białystok: „Żak”. s. 164-176, s. 165.

соціології культури в європейських суспільствах проблема культурних компетенцій стосується широкого кола проблематики культурного виховання, освіти, усвідомлення культурних традицій і позакультурних контекстів, що супроводжують процеси розвитку конкретного суспільства і зміни його внутрішньої структури⁴³².

Міркування про культурні компетенції, що представлені вище, поєднує те, що, на нашу думку, має бути притаманним кожному вчителю-вихователю – глибоке *культурне коріння*. Саме культура є сполучною ланкою між багатьма аспектами діяльності педагога, між ним та учнями, між ним і суспільством, між ним – учителем і ним – людиною та особистістю. Відповідальність формує в людині культуру, а культура, у свою чергу, впливає на його відповідальність. Емоційна сфера, сформована і розвинена за допомогою творів мистецтва, буде мати вагомий вплив на поведінку особистостей по обидва боки освітнього процесу, в тому числі, у контексті відповідальності за себе і за інших. Тому дуже важливим видається продовження досліджень взаємодії відповідальності і культурної компетентності, а також участі в культурі як характеристики особистісної педагогічної культури вчителя.

Викладене вище дає можливість спроектувати **компетентнісну** модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, як це показано на рис. 2.2.

Таким чином, стрижнем компетентнісної моделі особистісної педагогічної культури вчителя в українській та польській науковій сфері можна вважати *сформованість культурних компетенцій*, які відображають культурологічний підхід до проблеми дослідження і заодно компетентнісний компонент досліджуваного нами феномена.

⁴³² Kostyrko, T. 1989. Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 5-6.



Рис. 2.2. Компетентнісна модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

3. Аксіологічна модель, що відображає сформованість відповідного комплексу педагогічних цінностей у вчителя, які, у свою чергу, впливають на загальний рівень особистісної педагогічної культури педагога.

Аналізувати зміст аксіологічної моделі розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, на нашу думку, найбільш доцільно, виходячи з сучасних класифікацій аксіологічної сфери вчителя. Таких класифікацій є досить багато – як в українській, так і польській педагогічній науці. Так, К.Островська подає кілька основних типів педагогічних цінностей – цінності особистості, групи та соціуму⁴³³. К.Халас вважає педагогічні цінності

⁴³³ Ostrowska, K. 1998. *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.

результатом сформованості чи не сформованості педагогічної майстерності кожного суб'єкта педагогічної діяльності⁴³⁴. Е. Гавел-Люти представляє класифікацію педагогічних цінностей у сукупності цінностей-цілей і цінностей-засобів⁴³⁵.

Відомий польський педагог-дослідник З. Мислаковський зазначав, що «цінності полягають у переживанні значення певних речей, а тому є сенс не в світі самих речей і їх взаємних об'єктивних стосунків (що є сферою зацікавлення природничих наук), а в світі гуманістичному, тобто у віднесенні речей до людської духовності. Якась річ є для нас цінною, якщо відповідає певній потребі, певній готовності до її переживання, в іншому разі вона не існує для нас як цінність»⁴³⁶.

Найбільш поширеною класифікацією цінностей (І. Бех⁴³⁷, С. Єрмакова⁴³⁸ та ін.) є та, де виділяється три основні групи педагогічних цінностей:

- 1) *соціально-педагогічні цінності*, які відображають аксіологічну сферу різних соціальних систем, що мають відношення до освітніх процесів;
- 2) *групові педагогічні цінності*, що віддзеркалюють аксіологічну специфіку окремих соціальних і професійних груп в освітньому просторі (наприклад, педагогічні цінності викладачів вищої школи, педагогічні цінності батьків-вихователів та ін.);
- 3) *особистісно-педагогічні цінності*, які формуються у вигляді соціально-психологічних утворень особистості; у межах особистісних

⁴³⁴ Chałas, K., 2005. Wychowanie ku wartościom – podmiotowe trudności realizacji w praktyce edukacyjnej. W: W. Furmanek, red. *Wartości w pedagogice*. Rzeszów-Warszawa, s. 297.

⁴³⁵ Gawel-Luty, E., 2005. Miejsce wartości w procesie wychowania dzieci i młodzieży. W: W. Furmanek, red. *Wartości w pedagogice*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 89.

⁴³⁶ Mysłakowski, Z. 1965. *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Książka i Wiedza, s. 63.

⁴³⁷ Бех, І.Д., 1997. Цінності як ядро особистості. В: О.В. Сухомлинська, ред. *Цінності освіти і виховання: наук. метод. зб.* Київ: АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, с. 8-11.

⁴³⁸ Єрмакова, С.С., 2003. *Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського.; Каган, М.С. 1997. *Философская теория ценностей*. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис».; Сластенин, В.А. и Чижилова, Г.И. 2003. *Введение в педагогическую аксиологию*: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. Москва: Академия.

цінностей знаходять своє відображення цілі, установки, ідеали, світоглядні характеристики особистості суб'єкта освітнього процесу.

Виходячи з цієї класифікації цінностей, ми систематизували взаємозалежність основних груп педагогічних цінностей та процес розвитку особистісної педагогічної культури вчителя і представили означену інтерпретацію в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в структурі
педагогічних цінностей

<i>Група педагогічних цінностей</i>	<i>Основний зміст педагогічних цінностей</i>	<i>Зв'язок з процесом розвитку особистісної педагогічної культури</i>
соціально-педагогічні цінності	відображають аксіологічну сферу різних соціальних систем, що мають відношення до освітніх процесів	У площині соціально-педагогічних цінностей формується суспільне ставлення до педагогічної професії, суспільне усвідомлення її цінності і значущості
групові педагогічні цінності	віддзеркалюють аксіологічну специфіку окремих соціальних і професійних груп в освітньому просторі (наприклад, педагогічні цінності викладачів вищої школи, педагогічні цінності батьків-вихователів та ін.)	У площині групових цінностей формується весь комплекс традиційних педагогічних цінностей учительства як окремої соціальної групи в суспільстві (наприклад, цінності спілкування, цілісність любові до дітей, цінність долучення до світової педагогічної культури та ін.), що прямо чи опосередковано впливає на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя
особистісно-педагогічні цінності	формуються у вигляді соціально-психологічних утворень особистості; у межах особистісних цінностей знаходять своє відображення цілі, установки, ідеали, світоглядні	Ця група цінностей найбільш тісно пов'язана з розвитком особистісної педагогічної культури вчителя, оскільки відображає означений процес на індивідуальному рівні. Означена група цінностей може бути представлена в єдності кількох видів цінностей: а) середовищні цінності, які відображають утвердження ролі вчителя в

Продовження таблиці 2.2.

	характеристики особистості суб'єкта освітнього процесу	середовищі; б) комунікативні цінності; в) цінності саморозвитку та самореалізації вчителя; г) прагматичні педагогічні цінності (задоволення потреби кар'єрного зростання, цінність оплати праці та просування по службі та ін.)
--	--	---

Викладене вище дає можливість спроектувати **аксіологічну** модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, як це показано на рис. 2.3.



Рис. 2.4. Аксіологічна модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

4. Атрибутивна модель, за якою найбільш значущими результатами розвитку особистісної культури педагога є його позитивний імідж.

Утвердження сучасного вчителя не лише як носія певної суми знань (що в префігуративному суспільстві набуває дедалі меншого значення), але й носія певного рівня культури передбачає формування привабливого позитивного іміджу педагога. Поняття іміджу походить від англійського image, що дослівно означає «образ», «відображення»⁴³⁹. Позитивний імідж вчителя вміщує як природні, так і соціальні елементи, як це показано нами на рис. 2.4.

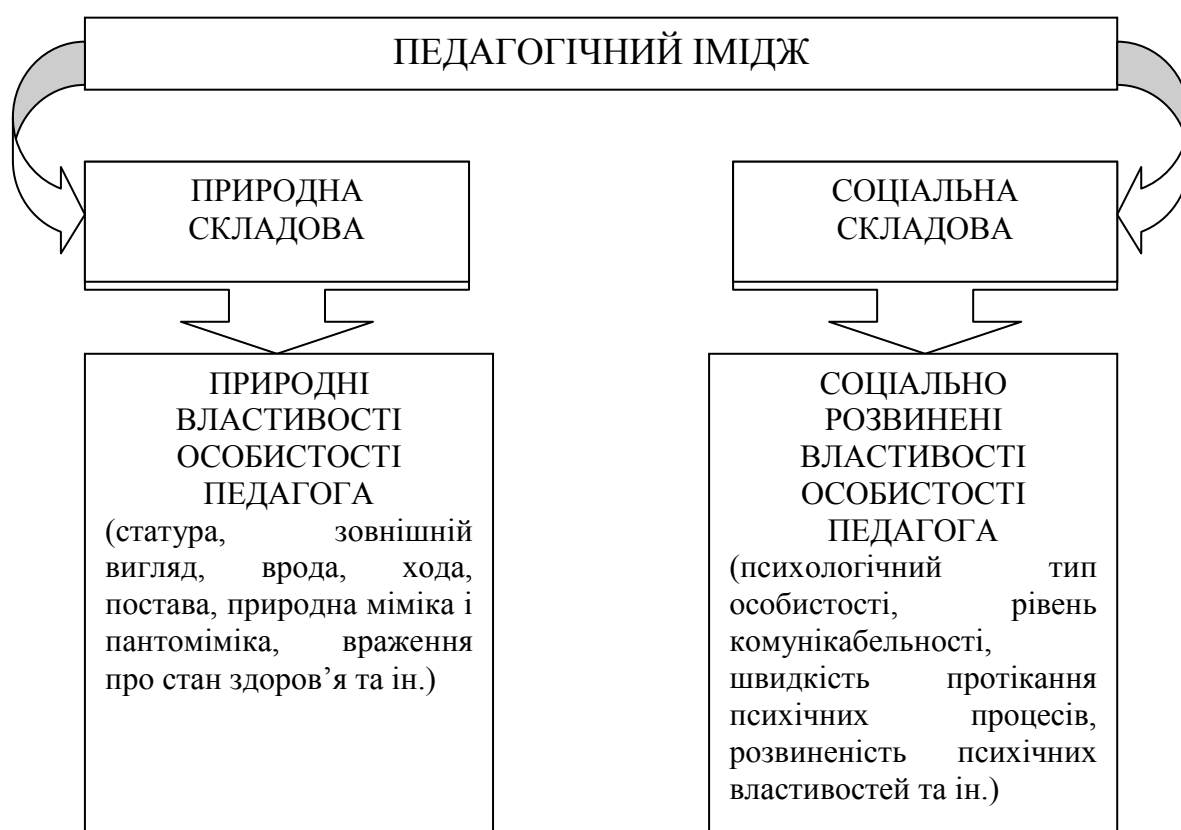


Рис. 2.4. Двоєдина структура педагогічного іміджу

Основу позитивного іміджу складають певні імідж-сигнали, які свідчать про наявність у вчителя педагогічних ідеалів, цінностей, планів, специфіку

⁴³⁹ Королько, В.Г. 1997. *Основи паблік рілейшнз*: навч. посібник. Київ: Інститут соціології НАН України.

його способу діяльності та ін.⁴⁴⁰ У зв'язку з цим суттєво, щоб означені імідж-сигнали мали як педагогічний, так і соціокультурний зміст; у такому разі вони сприятимуть розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Взаємозв'язок позитивного педагогічного іміджу вчителя та особистісної педагогічної культури вчителя представлено нами у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Зв'язок особистісної педагогічної культури вчителя з позитивним
іміджем педагога

<i>Компоненти особистісної педагогічної культури вчителя</i>	<i>Специфіка імідж-сигналів педагога</i>
Інтелектуальний	Здатність швидко реагувати на зовнішні когнітивні подразники; показники швидкості мислительних процесів і операцій; вміння якісно й оперативно приймати рішення
Компетентнісний	Відповідність стилю висловлень рівню професійної компетентності; здатність стисло й коректно формулювати думку, впливати на прийняття рішень та ін.
Морально-духовний	Спокійний тон голосу, вираженість думок і поглядів, зовнішня скромність поведінки та ін.
Атрибутивний	Приваблива зовнішня культура вигляду і спілкування, тверда спокійна постава, хода; активна, але не надмірна міміка і пантоміміка

Специфіка іміджевих характеристик особистісної педагогічної культури вчителя полягає в тому, що вони мають суто індивідуальний характер. Тому, як зазначає О. Перелігіна (2002)⁴⁴¹, важливо, щоб імідж виконував свої базові функції, а саме: ілюзорно-компенсаторну, пізнавальну, функцію соціального тренінгу. Функція соціального тренінгу в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя полягає в корекції індивідуальних поведінкових установок педагога, виходячи з вимог

⁴⁴⁰ Палеха, Ю.І. та Тимошенко, З.І. ред., 2005. *Іміджологія*: навч. посіб. Київ: Вид-во Європейського університету, с. 122.

⁴⁴¹ Перелыгина, Е.Б. 2002. *Психология имиджа*: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, с. 83.

соціально-професійної групи (вчительства); ілюзорно-компенсаторна функція виявляється у компенсації стереотипності буденності в професійній діяльності педагога завдяки сформованій особистісній педагогічній культурі, яка дозволяє розвивати також і педагогічну творчість, і педагогічну майстерність педагога. Пізнавальна функція дозволяє продемонструвати готовність учителя до системних педагогічних інтеракцій і виконання соціальної ролі педагога з високим рівнем педагогічної культури.

Викладене вище дає можливість спроектувати **атрибутивну** модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, як це показано на рис. 2.6.



Рис. 2.6. Атрибутивна модель розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

Таким чином, у цьому підрозділі нами здійснено моделювання особистісної педагогічної культури вчителя, враховуючи український і польський досвід теоретичного аналізу і практики розвитку означеної культури педагога.

На підставі аналізу українських, польських наукових джерел, досліджень науковців інших країн та на засадах власного досвіду педагогічної діяльності виокремлено чотири базові моделі особистісної педагогічної культури вчителя, виходячи з її структури – *когнітивну* (відображає установку дослідників на домінацію інтелектуальних процесів у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя), *компетентнісну* (передбачає домінацію компетентнісних характеристик педагога в структурі його педагогічної культури), *аксіологічну* (відображає сформованість відповідного комплексу педагогічних цінностей у вчителя, які, у свою чергу, впливають на загальний рівень особистісної педагогічної культури педагога), *атрибутивну* (за якою найбільш значущими результатами розвитку особистісної культури педагога є його позитивний імідж).

Висновки до розділу 2

У розділі здійснено аналіз проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя на підставі українського та польського історичного досвіду. З'ясовано специфіку історичного шляху розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі. Аналіз наукової літератури та історичних матеріалів дав можливість здійснити періодизацію розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя в обох країнах починаючи з XVIII століття. Так, періодизація розвитку української освіти протягом XVII-XXI століть та пов'язані з цим процеси розвитку особистісної педагогічної культури вчителя дають можливість дійти висновку про наявність *чотирьох основних етапів цього процесу*: 1) XVIII століття – доба ранньомодерної освіти на території України (особистісна педагогічна культура вчителя залежала повністю від того статусу в системі освіти

(учителі парафіяльних шкіл, мандрівні вчителі, приватне вчительство, учителі-дяки, учителі перших гімназій, ліцеїв, учителі братських шкіл тощо) і визначалася як кваліфікаційними (рівень грамотності, володіння основними предметами, які викладалися в тому чи іншому навчальному закладі), так і особистісними рисами (належність до православної чи іншої релігії, моральні якості, терпимість, толерантність тощо); 2) XIX століття (особистісна педагогічна культура вчителя розвивалася в руслі концепції російського міністра освіти С. Уварова «самодержавність, православ'я, народність»; домінування російської (або ж церковнослов'янської) мови у викладанні спричиняло до певної кризи ідентичності в особистісній педагогічній культурі вчителя і змушувало його до примирення з іншомовною вчительською культурою, з одного боку, та з нерозумінням і неприйняттям російськомовної освіти – з іншого); 3) період української революції та радянських часів (1917-1991) – особистісна педагогічна культура вчителя мала виражений більшовицький (пролетарський) характер, тобто передбачала поведінкові установки, притаманні радянським патріотам, та відповідний спосіб мислення й діяльності; 4) 1991 р. – по нинішній час (особистісна педагогічна культура вчителя розбудовується з урахуванням компетентнісної та особистісно орієнтованої моделей в умовах розвитку суб'єкт-суб'єктної педагогічної теорії і практики педагогічної дії).

Щодо періодизації розвитку польської освіти, то, як засвідчило наше дослідження, цей процес мав досить схожі з українськими вияви та тенденції; нами виокремлено *шість основних етапів розвитку польського шкільництва*, що уможливило обґрунтування розвитку на цих етапах ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя, а саме: 1) **I етап** – X-XVII століття, провідними тенденціями якого стали: встановлення стандартизованих вимог до кваліфікації вчителя; тенденція до зменшення релігійної когнітивної частки в загальному професійному портреті вчителя та ін.; 2) **II етап** – XVII – початок XIX століття, коли відбулися основні освітні реформи під егідою першого в Європі Міністерства народної освіти (Комісії Народної Освіти);

3) **III етап** – з початку XIX століття (після остаточного розділу Польщі 1795 р.) до періоду Першої світової війни (1914-1918рр.), що ознаменувався російським пануванням у сфері освіти Польщі; 4) **IV етап** – від кінця I-ї світової війни до початку Другої світової війни, який традиційно називається у польській науковій літературі міжвоєнним; 5) **V етап** – існування всієї сфери освіти Польщі у межах псевдорадянської країни – Польської народної республіки (1944-1989 рр.), де навчально-виховний процес мав бути побудований на марксистсько-ленінських основах; 6) **VI етап** – від початку остаточної розбудови незалежного пострадянського суспільства у Польщі до наших днів (1989-2017 рр.).

Загальний історико-педагогічний аналіз проблеми дослідження дозволив сформулювати висновок про: 1) схожість основних тенденцій розвитку шкільництва в Україні та Польщі; 2) спільні риси розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя та належність цих ідей до європейського простору педагогічної науки; 3) відмінності в трактуванні особистісної педагогічної культури вчителя на нормативно-правовому, функціональному та аксіологічному рівнях, що, в свою чергу, спонукає до більш глибокого компаративного аналізу розвитку досліджуваного феномена в обох країнах.

З'ясовано особливості особистісних характеристик вчителя на рівні концепта «особистість», який разом з концептом «культура» становить основу категоріально-понятійного апарату нашого дослідження.

У дослідженні особистість окреслено нами як найвищу цінність сучасного соціуму; сформульовано висновок про міждисциплінарний характер самого поняття та з'ясовано специфіку його трактування у філософії, соціології, психології, педагогіці. Відзначено взаємозв'язок характеристичних ознак особистості (індивідуальні фізичні якості, психічні процеси, індивідуальний тип темпераменту, особистісні потреби, інтереси та мотивація, індивідуальний рівень здібностей) та особистісної педагогічної культури вчителя. На підставі аналізу різноманітних соціальних та

психологічних теорій (насамперед, З. Фрейда, Е. Касіраера, А. Шопенгауера, К. Леві-Строса) та сучасних українських та польських науково-педагогічних концепцій з'ясовано роль і місце *педевтології* у системі наук про особистісні характеристики педагога. Обґрунтовано основні напрями педевтологічних досліджень – історично-порівняльні, соціально-педагогічні, компаративістичні, спеціально-педагогічні.

Моделювання особистісної педагогічної культури вчителя здійснено з урахуванням українського і польського досвіду теоретичного аналізу і практики розвитку досліджуваного феномена. На підставі аналізу українських і польських наукових джерел, досліджень науковців інших країн та на засадах власного досвіду педагогічної діяльності виокремлено чотири базові моделі особистісної педагогічної культури вчителя, виходячи з її структури – когнітивну (відображає установку дослідників на домінацію інтелектуальних процесів у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя), компетентнісну (передбачає домінацію компетентнісних характеристик педагога в структурі його педагогічної культури), аксіологічну (відображає сформованість відповідного комплексу педагогічних цінностей у вчителя, які, у свою чергу, впливають на загальний рівень особистісної педагогічної культури педагога), атрибутивну (за якою найбільш значущими результатами розвитку особистісної культури педагога є його позитивний імідж).

У результаті здійсненого наукового аналізу проблеми *історико-компаративного контексту* розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі нами спроектовано такі **спільні тенденції цього процесу**:

1) тенденція до унормування вимог до вчителів в обох країнах (починаючи з кінця XVIII – початку XIX століття), що вплинуло на розвиток ідей про особистісну педагогічну культуру в педагогічній теорії і практиці України і Польщі;

2) тенденція до обґрунтування педагогічної культури вчителя його особистісними (психологічними, поведінковими, кваліфікаційними, атрибутивними) характеристиками в педагогічній теорії обох країн;

3) тенденція до алгоритмізації та моделювання процесу розвитку особистісної педагогічної культури в історії та теорії педагогіки, що має спільні риси в українських і польських наукових джерелах.

РОЗДІЛ 3

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДОМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Місце і роль соціокультурного середовища школи в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

Соціокультурне середовище школи є простором, в якому формується особистість педагога з самого початку професійної діяльності і тому, без сумніву, здійснює свій вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя. Тому ми визначаємо середовищний підхід як один із провідних методологічних підходів у нашому дослідженні (В. Ясвін⁴⁴², К. Кречетніков⁴⁴³, І. Шендрик⁴⁴⁴ та ін.). У контексті використання середовищного підходу для аналізу особистісної педагогічної культури вчителя, на нашу думку, визначальними є два основні чинники:

- 1) соціокультурна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу в межах загальноосвітнього навчального закладу;
- 2) соціокультурна взаємодія школи із зовнішнім соціокультурним середовищем.

Педагогіка середовища, яка почала активно розвиватися в Україні з 20-х років ХХ століття (С. Шацький, Л. Виготський, О. Пінкевич, А. Захаренко та ін.), окреслювала останнє як домінантний чинник впливу на розвиток особистості – учня і вчителя. У контексті освітнього середовища важливого значення набуває поняття *середовищного потенціалу*, який фактично відображає потенціал всього соціуму в окремо взятому навчальному закладі.

⁴⁴² Ясвин, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл.

⁴⁴³ Кречетников, К.Г. 2002. *Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: [монография]*. М.: Госкоорцентр.

⁴⁴⁴ Шендрик, И.Г. 2003. *Образовательное пространство субъекта и его проектирование*. М.: АПК и ПРО.

Так само *середовищний потенціал учителя – це проекція соціокультурного потенціалу всієї соціальної групи «вчительство» (українське чи польське) на окремо взяту особистість учителя, виходячи з його індивідуально-психологічних характеристик, індивідуального рівня сформованих професійних компетенцій, системи індивідуальних цінностей та ін.*

В. Слободчиков, аналізуючи середовищний підхід у педагогічній науці, приділяє велику увагу принципам організації освітнього середовища, виділяючи при цьому три основні:

- 1) однорідне середовище (в якому домінують адміністративно-цільові зв'язки);
- 2) ситуативне середовище (в якому відбувається автономізація освітніх систем);
- 3) варіативне середовище (домінують коопераційні зв'язки)⁴⁴⁵.

Виходячи з такої класифікації середовища школи та її середовищного соціокультурного потенціалу, ми пов'язали цю класифікацію з особистісною педагогічною культурою вчителя і представили це в Додатку Р.

Кожне освітнє середовище має свої змістові, діяльнісні, аксіологічні *характеристики*, що детермінують розвиток особистісної педагогічної культури вчителя – широту, інтенсивність, ступінь усвідомленості, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, соціальну активність, стійкість (за В. Мелешко)⁴⁴⁶. Ці характеристики середовища, так само як і його типи (представлені вище), тісно пов'язані, на нашу думку, з рівнем розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, що подано нами у вигляді моделі середовищних характеристик особистісної педагогічної культури вчителя на рис. 3.1.

⁴⁴⁵ Слободчиков, В.И., 1997. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: Культурные модели школы*, вып. 7, с. 177-184.

⁴⁴⁶ Мелешко, В., 2014. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип. 51, с. 65-71.

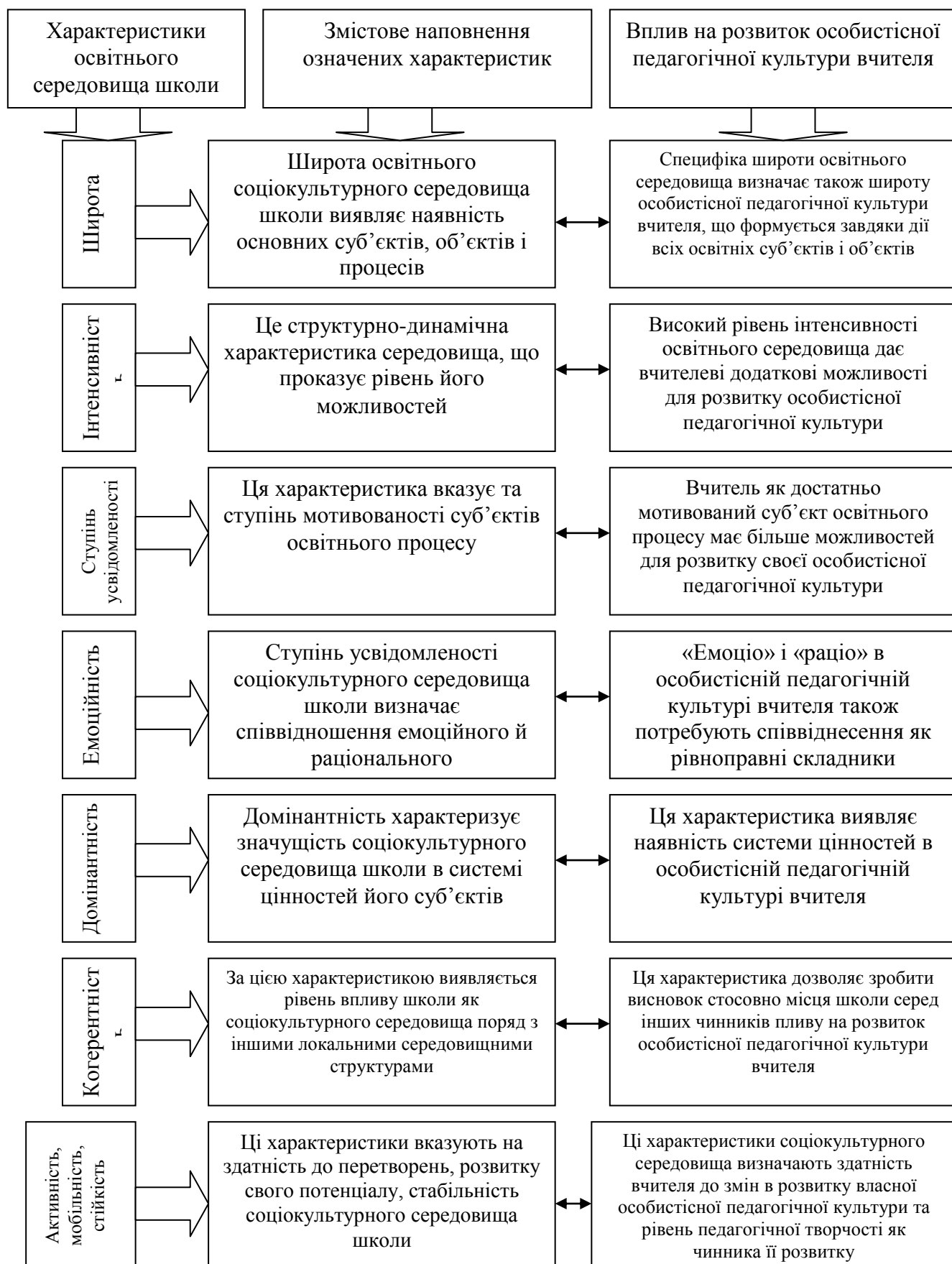


Рис. 3.1. Модель особистісної педагогічної культури вчителя в характеристиках освітнього середовища школи

Означені характеристики соціокультурного середовища школи реалізуються в індивідуальній особистісній педагогічній культурі вчителя і створюють його власну систему професійних культурних цінностей. Як відомо, сфера цінностей складає основу людської ноосфери, яка формується внаслідок сукупної інтелектуальної взаємодії всіх людей, і не складається адитивно з інтелекту окремих осіб, та й сам інтелект окремої людини розвивається лише на ґрунті культури. Формуючи ноосферу, кожна людина зазнає її зворотного впливу на свій інтелект. Інакше кажучи, люди формують те, що, в свою чергу, формує всіх нас. Це класичний приклад нелінійної залежності. Поняття культури індивіда, що входить у життя, не тільки не може бути первинним щодо культури людства, а навпаки потребує осмислення як свого роду проекції культури людства на свідомість індивіда. Зрозуміло, що вжите тут слово *проекція* – не більше як метафора, механізм цього «проекування» складний і залежить від самого індивіда, від його спроможності сприйняти культуру⁴⁴⁷.

Розглядаючи проблему сприйняття індивідом культури соціуму, маємо брати до уваги той фундаментальний факт, що кожний індивід приходить у соціум з його визначеною культурою, під вплив якої він потрапляє з моменту свого народження. Проте, чи не кожний індивід у певні періоди свого життя гостро відчуває заданість чи невідворотність основних життєвих обставин, визначених соціальними відносинами та культурними нормами, а також слабкість своїх сил для внесення в життя змін, які йому видаються бажаними. Він часто відчуває жорстокість соціокультурних настанов, що обмежують його особисту свободу.

⁴⁴⁷ Богосвятська, А.І., 2013. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література в школах України*: метод. журнал, № 1, с. 34-41.

Однак відмежування індивіда від культури призводить до втрати ним життєвих орієнтирів, створює душевний дискомфорт, заважає йому знайти своє місце в соціумі, надати вищий сенс життєвим завданням⁴⁴⁸.

Розглядаючи цю проблему, зазначимо, що функція культури полягає в об'єднанні людей у достатньо стійкий самоорганізований соціум, її завданням є налагодження спільного існування людей, взаємоузгодження їх діяльності, що вимагає певного структурування більших чи менших обмежень їх поведінки. З іншого боку, надмірно жорстка регламентація поведінки окремого індивіда була б фатальною для вирішення другої проблеми, яка стоїть перед людством: забезпечення його поступу. Останній був би неможливим без вироблення нових типів поведінки, без вільного пошуку і творення нових форм співжиття людей. У цьому двоєдиному завданні, яке має розв'язати культура, повинні бути поєднані і збалансовані між собою обидві протилежні тенденції. Зазначена обставина зумовлює складність відносин між індивідом і спільнотою, унеможливорює універсальний розв'язок проблеми, придатний для всіх часів, з огляду на суттєву нестаціонарність умов, в яких перебуває людство. Отже, йдеться про пошук оптимального розв'язку, який сам є змінним у часі.

Варто наголосити, що методи, за допомогою яких має здійснюватися вплив соціуму на індивіда, відіграють принципову роль і при неадекватному їх виборі можуть виявитися не тільки неефективними, а й такими, що призведуть до протилежних наслідків. Ідеальним було б вироблення таких форм впливу, за яких індивід вільно, за власним переконанням намагався б дотримуватися певної міри самообмеження, яка була б розумною з точки зору завдань, що виникають перед соціумом як цілісністю і вимагають від індивіда необхідної самосвідомості⁴⁴⁹.

⁴⁴⁸ Кравченко, Д.М., 2012. Андрагогічні основи підготовки вчителя історії для вітчизняного ЗНЗ. *Дидаскал: часопис каф. педагогіки* Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, № 12, с. 186-190.

⁴⁴⁹ Вардомацкий, А.П. 1987. *Моральная регуляция поведения личности*: монография. Минск: Наука и техника, с. 46.

У контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя важливе значення для побудови індивідуальної моделі цього процесу відіграє саме самосвідомість як психологічний феномен, що уможливорює індивідуалізацію реалізації цього завдання. Самосвідомість – це *усвідомлення людиною себе самої у своїх відношеннях до зовнішнього світу та інших людей*. Вона має багато різних форм свого прояву. Такі, як самовідчуття, самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самокритика та інші, пов'язані здебільшого з *пізнавальним* аспектом психічної діяльності людини, а також і з різною глибиною і повнотою відображення в мозку людини тих станів, процесів і змін, які відбуваються в її організмі і психіці, її діях і вчинках, мотивах і цілях цих дій і вчинків, що окреслює її відношення до зовнішнього світу та інших людей. Інші форми прояву самосвідомості такі, як самопочуття, самолюбство, самовихваляння, самовпевненість, самоприниження, скромність, пихатість, почуття відповідальності, обов'язку, власної гідності тощо, пов'язані, головним чином, з *емоційною* стороною психічної діяльності людини. Так у формі певних переживань відображається ставлення людини до самої себе, своєрідна оцінка себе в порівнянні з іншими людьми. І, нарешті, такі прояви, як стриманість, самовладання, самоконтроль, ініціатива, самодіяльність, самодисципліна тощо пов'язані з *вольовою* стороною психічної діяльності людини. У них виявляється свідомо регуляція особистістю своїх дій і вчинків, свого ставлення до інших людей і до себе самої⁴⁵⁰.

Усі ці форми прояву самосвідомості у своїй сукупності і взаємозв'язку становлять те, що звичайно вважають за «Я» особистості. Означені вище сторони психічного життя особистості та їх зв'язок з розвитком особистісної педагогічної культури вчителя представлено нами на рис. 3.2.

⁴⁵⁰ Михелев, А.Д., 1992. Общекультурная и художественно-эстетическая подготовка студентов – важнейший фактор преодоления кризиса высшего образования и общественного развития XX в. В: *Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов*. Харьков: ХГУ, с. 33-37.

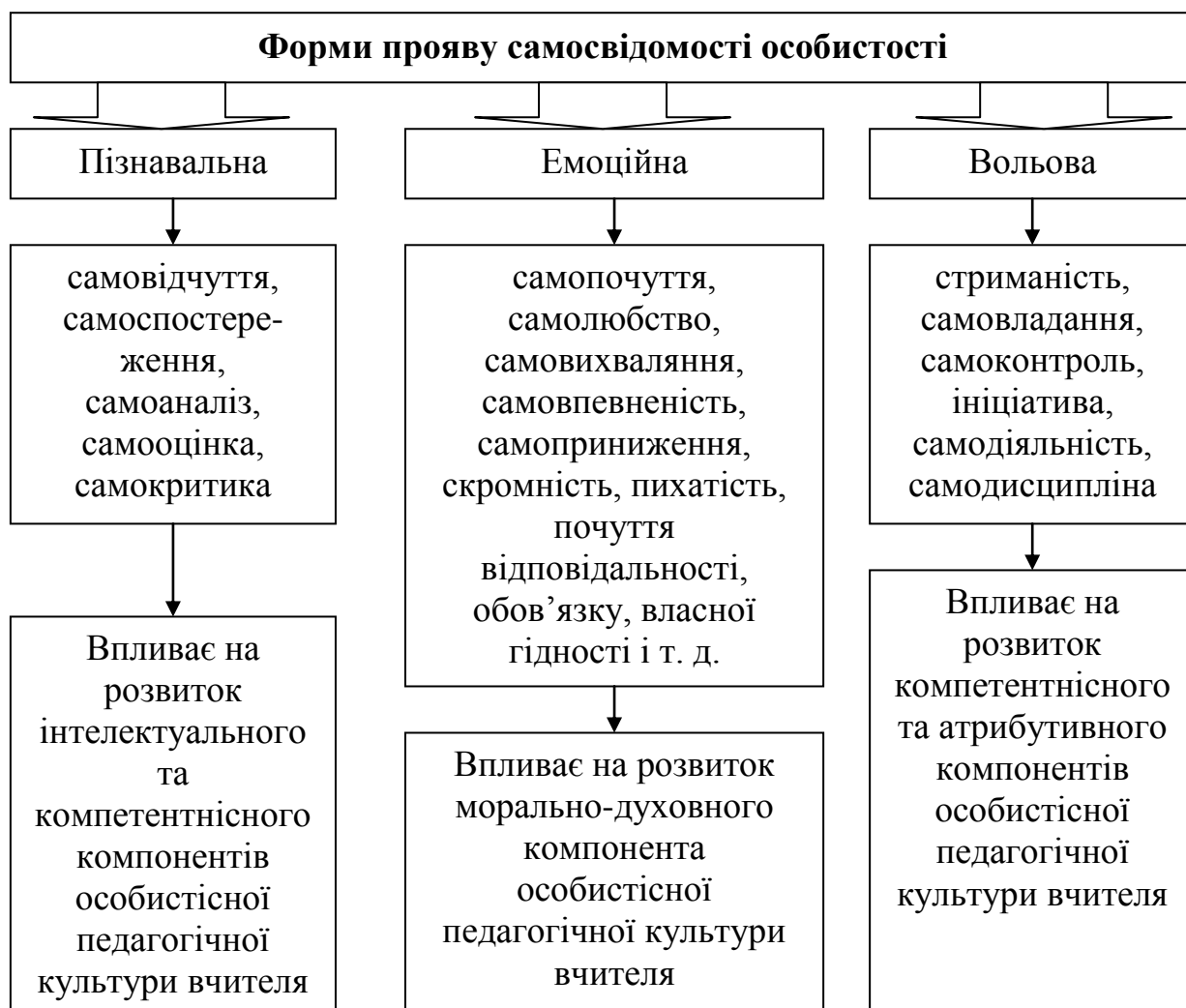


Рис. 3.2. Вплив форм прояву самосвідомості на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя

Основні форми прояву самосвідомості особистості вчителя тісно пов'язані з усіма сторонами його професійної діяльності в соціокультурному середовищі школи. Розвиваючись, усталюючись, означені форми поступово стають рисами характеру педагога і виступають як у позитивних, так і негативних своїх якостях. Власні спостереження засвідчують, що поруч з учителями, здатними аналізувати свої фізичні і психічні стани, правильно оцінювати свої сили і здібності, контролювати свої дії і вчинки, критично ставитися до себе, виявляти почуття відповідальності, професійного обов'язку, власної гідності, скромності тощо, зустрічаються мало спроможні розібратися в собі, ті, що не вміють адекватно оцінювати власні можливості,

свідомо регулювати свою поведінку і діяльність, виявляють безвідповідальність, некритичність, самозакоханість, пихатість. У своєрідному поєднанні цих якостей у різних педагогів виявляються індивідуальні відмінності їх самосвідомості.

Самосвідомість у своєму розвиненому вигляді виявляється лише у дітей старшого віку та дорослих людей. Але початок її формування припадає на ранні дитячі роки. Відомий російський анатоомофізіолог Іван Сеченов відносить його на той час, коли дитина навчається розрізняти відчуття, що йдуть від власного тіла, від відчуттів, що виникають внаслідок дії на її органи чуття предметів і явищ під впливом її взаємовідносин із зовнішнім світом та іншими людьми, внаслідок утворення великої кількості асоціацій між відчуттями, що викликаються предметами зовнішнього світу, з одного боку, і відчуттями від власного організму – з другого. Необхідною умовою створення цих асоціацій, за І. Сеченовим, є власна діяльність дитини⁴⁵¹.

Навчання в школі пов'язане з систематичним виконанням дітьми різноманітних завдань, які постійно контролюються, перевіряються, відповідно оцінюються. У школі ці функції здійснюються учителями, вдома – батьками та іншими дорослими. Контрольовані та оцінювані з боку дорослих діти поступово, крок за кроком навчаються контролювати та оцінювати самі себе, виробляючи у себе *здатність до самооцінки і самоконтролю*. Оцінка виконуваних дітьми завдань, а також оцінка всієї їх поведінки часто здійснюється у формі критики з наголошенням на певних недоліках у роботі, негативних рисах їх діяльності. Така оцінка поведінки, діяльності дітей виховує у них здатність і самим критично ставитися до себе, здатність до *самокритики*.

Засвоюючи знання основ наук, *старші школярі* дедалі більше усвідомлюють предмети і явища об'єктивної діяльності, а разом з цим і

⁴⁵¹ Усенко, П.Г. 2012. Сеченов (Сеченов) Іван Михайлович. В: В. Смолій, гол. ред. кол. та ін. *Енциклопедія історії України: у 10 т.* Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, т. 9, с. 547.

самих себе. Особливо важливе значення щодо цього має засвоєння ними цілого ряду наук про людину, що сприяє пізнанню самих себе, формуванню у них здатності контролювати себе, оцінювати власні позитивні і негативні якості, свідомо регулювати свою поведінку. Розуміючи дедалі більше свою відповідальність за навчання і свій обов'язок вчитися, підлітки та юнаки починають усвідомлювати себе справжніми представниками інтелектуальної праці, суб'єктами розумової діяльності. При відповідних умовах у них формується та «навчальна самосвідомість», при якій особливо активізується вся інтелектуальна діяльність і «не тільки навчальні предмети, а й навчальна діяльність самого учня стають предметом свідомості: учень не лише сприймає навчальний матеріал, а й стає спостережливим, оволодіваючи власним сприйманням. Він не лише заучує навчальний матеріал, а й організовує власний процес запам'ятовування, не лише осмислює його, а й контролює, оцінює і скеровує розвиток своєї думки тощо.» (Б. Ананьєв)⁴⁵². Як справжні «розумові працівники», вони часто займаються раціоналізацією своєї розумової праці, вдаються до самовиховання. Учителю має враховувати, що характерною для старших школярів є потреба в пізнанні самих себе, яка обумовлюється, передусім, необхідністю повніше, раціональніше використати свої внутрішні можливості з метою реалізації тих підвищених вимог, які ставлять до них школа і сім'я. Ефективність педагогічної діяльності вчителя визначається також його здатністю усвідомити, що потреба у пізнанні учнем себе обумовлюється також значними змінами, які відбуваються в організмі у цьому віці у зв'язку з процесами статевого дозрівання. Помічаючи в собі ці зміни, діти прагнуть знайти відповіді на питання про їх природу, їх причини, їх значення в житті та діяльності. Недостатній рівень розвитку самооцінки та самокритики призводить до зниження рівня стійкості їх ставлення до інших людей і самих себе, у поверхових оцінках дій і вчинків людей, в надмірній прямолінійності вимог до себе і до інших. Підвищений інтерес підлітка до внутрішнього світу інших

⁴⁵² Ананьєв, Б.Г. 1968. *Человек как предмет познания*. Ленинград: Изд-во ЛГУ, с. 168.

людей і свого власного породжує у нього прагнення до виховання в себе позитивних і перевиховання негативних якостей, до набування вмінь свідомо керувати собою, власною поведінкою. У процесі цієї роботи над собою старші школярі уже в пізнішому, юнацькому віці переборюють обмеженість своєї самосвідомості і поступово піднімаються на вищий рівень пізнання себе⁴⁵³. У них далі розвиваються такі складні форми прояву самосвідомості, як *самокритика, почуття відповідальності за свої дії і вчинки, почуття обов'язку, власної гідності*. Досконалішою стає і їх здатність свідомо керувати собою, своє поведінкою і діяльністю. У юнацькому віці виникають і деякі нові форми прояву самосвідомості. Серед них найважливіше значення має самовизначення, тобто прагнення молоді визначити своє місце в житті, в праці, в суспільстві. Отже, формування самосвідомості в старшому шкільному віці має своє завершення в усвідомленні школярами свого місця в житті, в праці, в суспільстві, у визначенні свого життєвого шляху в усвідомленні себе майбутніми активними діячами суспільного розвитку.

Необхідною умовою функціонування учителя як суб'єкта соціокультурного середовища школи є формування пізнавальної репрезентації своєї особи, виокремленні її з-поміж інших суб'єктів освітнього процесу. Таким чином, дозрівання особистості і розвиток її суб'єктивності вимагає, перш за все, відокремлення «Я» як необхідної умови самоспостереження і накопичення знань про себе як унікальну, неповторну особистість. Для того, щоб підкреслити специфіку того, що самосвідомість може бути системою переконань, які не виникають внаслідок саморефлексії – із міркувань про себе і самостійного здійснення умовиводів, потрібно врахувати, що джерелом різноманітних переконань щодо себе не лише на етапі, що передує розвитку здатності до самоспостереження, а й упродовж усього життя, є інтуїція, яка виникає в умовах здобуття досвіду. Розвиток самосвідомості також не має викликати заперечень щодо власної

⁴⁵³ Максименко, С.Д. та Пасічник, І.Д., 2009. *Стан та перспективи когнітивної психології в Україні* [online]. Доступно: <file:///C:/Users/1/Downloads/Nznuoapp_2009_12_3.pdf>

унікальності, а також спостережень особливих, неповторних ознак «Я» педагога, бо часто суб'єкт освітнього процесу спостерігає себе крізь призму знань про інших учасників тієї соціальної групи, до якої належить сам.

Отож, самосвідомість може підпорядковуватися змісту похідного від того, що саме стосовно суб'єкта вважає оточення і яке воно є. У дитинстві вплив значущих осіб є чітко окресленим, широким і важливим. Спочатку самостійний пошук знань про себе окреслює невелике коло питань і відповідей, а необхідність звернення до власної особи задовольняється порівнюванням себе з іншими людьми. У результаті виникають передумови появи самосвідомості, пов'язаної з власне дослідженням себе⁴⁵⁴. Формуються думки або погляди про себе певного змісту, що важливо для побудови комплексу соціально-професійних відносин та уявлень про схожість і відмінність з іншими суб'єктами освітнього процесу. Зазначений феномен привернув увагу цілих дослідницьких галузей, переважно у зв'язку з наслідками спостереженої подібності «Я-Інші» і кращого ставлення до схожих на себе людей, ніж до тих, що мають якусь відмінність⁴⁵⁵.

Варто зазначити, що у професійній педагогічній діяльності тяжіння до подібного і пошук контактів зі схожими людьми має призводити до усвідомлення індивідуальності, відокремленості, унікальності, оригінальності, неповторності не лише в природних умовах, де люди потерпають від посередності та анонімності, а й в звичайних експериментах, в яких подається інформація про велику схожість з іншими. Люди проявляють найрізноманітніші способи поведінки, спрямовані на демонстрацію відмінності. Загалом така поведінка є автоматичною, несвідомою. Люди переважно напружено реагують на уніфікацію і втягуються у типи поведінки, що мають на меті виділення відмінності (хіба

⁴⁵⁴ Свідзинський, А. 2009. *Синергетична концепція культури*. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», с. 50-55.

⁴⁵⁵ Бойченко, В. *Проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя* [online]. Доступно: <http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/29/visnuk_3.pdf>

що з власної ініціативи пов'язують себе з іншими і не бояться таких зовнішніх ознак подібності, як мундир або чернеча ряса), що підтверджується у науковій розвідці А. Фрумкіна (1972)⁴⁵⁶. У багатьох експериментальних дослідженнях виявлено, як сильно люди прагнуть відрізнятись і як надто нераціонально можуть з цього приводу поводитися, занижуючи оцінку своєї подібності з іншими. До того ж виявлено, що йдеться не стільки про позитивне виокремлення, скільки про відмінність за всяку ціну – люди бажають займати позицію останнього, аніж передостаннього, чи наражатися на покарання через поведінку, яка привертає увагу і зумовлену прагненням запобігти деперсоналізації. Так, Вільям Джеймс⁴⁵⁷ сформулював тезу, висловлюючи переконання, що найгіршим поправанням для людини є залишитися ніким не поміченою, що підтверджує міркування, що людина має почуття власної унікальності і вимагає її визнання.

Проблема взаємодії соціокультурного середовища школи як цілісності з свідомістю окремого педагога, його мисленням, світоглядом, способом життя є надзвичайно складною і, водночас, і дуже важливою, оскільки зрештою рівень розвитку особистісної педагогічної культури визначається станом і рівнем її конкретних носіїв. Тому кожне суспільство дбає про розбудову системи інституцій (серед яких освітні інституції виконують визначальну роль), призначення яких полягає у культурному впливі на його членів. При цьому очевидним є доцільність забезпечення культурного впливу суспільства, що супроводжує людину все її життя⁴⁵⁸. Прикінцевим його результатом в ідеалі мало б бути подолання зла в душі кожної людини, але не зовнішнім щодо людини способом, тим більше шляхом насильства, а з опорою на її власні сили, розвиток її власних творчих потенцій. Тактичною

⁴⁵⁶ Фрумкин, А.А. 2004. *Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности*. Санкт-Петербург: Речь.

⁴⁵⁷ Джеймс, В., 1991. *Психология*. Перевод с англ. Москва: Педагогика, с. 56-58.

⁴⁵⁸ Jarumowicz, M. 2008. *Psuchologiczne podstawu podmiotowosci*. Warszawa, s. 170-173.

метою у зазначеному контексті є досягнення оптимальної рівноваги між інтересами особи (у нашому випадку вчителя) і спільноти.

Очевидним є складність вирішення зазначених проблем, про що свідчить історико-педагогічний аналіз феномена особистісної педагогічної культури вчителя, з огляду на неможливість чітко креслити шляхи і результат взаємодії конкретної особи з культурним потенціалом минулого чи з актуальним станом культури в час буття індивіда. Особливо специфічно складається взаємодія з культурою у творчих особистостей (а педагоги належать переважно саме до цієї групи), покликаних до творення принципово нових культурних надбань, людей, які виділяються з маси нонконформізмом, оригінальним поглядом на речі⁴⁵⁹.

Нетривалість взаємодії творчої особистості з культурним потенціалом минулого добре засвідчує наявність певних фактів. Так, максимально можливе оволодіння культурною спадщиною збагачує людину, розширює її духовні обрії. Проте для багатьох великих творців надмірне перевантаження мудрістю попередніх поколінь стає на заваді їхньої творчості, оскільки вони потребують вільного простору, свободи від готового знання, розкутості мислення. Саме тому вони часто розпочинають з руйнівної критики попередніх надбань. Це справедливо не лише щодо новаторів у мистецтві, літературі, а й щодо вчених. Як відомо, А. Ейнштейн неохоче і навіть з відразою сприймав університетську науку. Проте інший великий учений, І. Ньютон, визнавав: *«Я бачив далі, ніж інші, бо стояв на плечах гігантів»*. У повсякденному побуті ми часто говоримо про культуру окремої людини, про рівень культури в людині, про її особисту участь у творенні культури чи її збереженні. Дати універсальне визначення, кого ми називаємо культурною людиною чи людиною з високим рівнем особистісної культури, практично неможливо, оскільки культурність особи визначається суспільством, виходячи з інтуїтивно усвідомленого рівня вимог до неї. Оцінка дається

⁴⁵⁹ Яцула, Т.В. *Визначення функцій культури особистісної взаємодії майбутнього педагога* [online]. с.350-352. Доступно: <http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_47/74.pdf>

якоюсь сукупністю людей, які так само підлягають оцінці. До того ж, згаданий рівень не є фіксованим, він змінюється з часом залежно від обставин. Для педагога важливим є значущість культурних надбань у їх моральному аспекті з проектуванням на поведінку учня, його взаємовідносини з іншими тощо. Інакше кажучи, при оцінці рівня особистісної культури особи йдеться, перш за все, про очікуваний результат самоорганізації: вироблені форми поведінки, стиль життя, духовні орієнтири, дещо менше – про фахові вміння і якість роботи, й лише наприкінці – про освіченість та ерудицію. У зв'язку з цим небезпідставно використовуються поняття внутрішньої культури для першого і формально-зовнішньої – для останнього твердження. Натомість, якщо йдеться про розвиток особистісної педагогічної культури вчителя, то це твердження не є аксіоматичним, оскільки для розвитку означеного виду культури важливою є й ерудиція, і професійна компетентність, і емоційно-психологічний стан педагога.

Проблема розвитку особистісної педагогічної культури розглядається сьогодні у контексті багатьох чинників, що можуть перешкоджати цьому процесу. До таких можна віднести, насамперед, скромну участь школи як соціокультурного середовища в підготовці молоді до активної участі в культурі, її свідомого і вибіркового сприймання, стимулюванні контактів з символічною культурою тощо.

Для прикладу можемо навести *аналіз впливу мистецтва* на розвиток особистісної культури суб'єктів освітнього процесу, в тому числі і вчителів. У деяких дослідженнях контактів молоді з мистецтвом спостерігається таке явище як псевдомecenатство культури зі сторони молодіжних закладів і організацій, а також ігнорування культурного життя молоді. Відчувається нестача відповідного репертуару в театрі, кіно, на телебаченні, а також загальнодоступної цінної книги. Як показують дослідження, близько 42 % молодих жителів міст і понад 70 % сіл не читають книг. До кінотеатрів не ходять 46 % молоді (за даними польського Центру досліджень суспільної думки в 2012 році зафіксовано найвищий, починаючи з 1987 року, відсоток

осіб, які відвідують кінотеатри – 47 %) ⁴⁶⁰, до театру – близько 70 % молоді жителів міст ⁴⁶¹. Відомо також, що щораз більше часу і уваги молоді займають засоби комунікації, а разом зі зростаючою популярністю нових „медіа” (відео, телетекст, Інтернет, чат, соціальні мережі, віртуальна реальність, неодмінні атрибути телефонного мобільного зв’язку – SMS, MMS і т.п.) – «руйнуються великі національні аудиторії, які ще не так давно творили фільм і телебачення» ⁴⁶².

Статистичні дані по Україні вказують на тенденції до зменшення відвідування театрів, концертів, музеїв: відповідно за роки 1990-2016 кількість глядачів в театрах України зменшилася на 33%, слухачів на концертах – на 17,3% і відвідувачів музеїв – на 49,7%. ⁴⁶³ Серед регіонів України більшість за рівнем соціально-культурної активності на 2013 рік показала рівень «низький», або «обмежений» (15 регіонів), 11 – рівень «середній» і «нижчий середнього» ^{464, 465}.

Ще одним чинником руйнації традиційних уявлень про розвиток особистісної педагогічної культури вчителя є вплив на цей процес масової культури – незалежно від віку та індивідуально-психологічних особливостей педагога цей процес є помітним. Масова культура створює тип споживача масово розповсюджених культурних благ при одночасному формуванні

⁴⁶⁰ *Aktywności i doświadczenia polaków w 2012 roku*, 2013. [online] Komunikat z badań. Warszawa, luty 2013. BS/13/2013. Dostępny w: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_013_13.PDF

⁴⁶¹ Plisiecki, J., 1986. *Sztuka i młodzież*. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Ossolineum–Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich PAN, s. 215-217.

⁴⁶² Goban-Klas, T., 1997. Odporność kulturalna Polaków. W: B. Suchodolski, red. *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej, Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, s. 282.

⁴⁶³ Демографічна та соціальна статистика. [online]. *Культура (1990-2016)*. Доступно: <http://www.ukrstat.gov.ua>

⁴⁶⁴ Грушина, А.І. *Оцінка сучасного стану та розвитку закладів галузі культури і мистецтва*. [online]. Доступно: http://www.easterneurope-ebm.in.ua/journal/7_2017/14.pdf

⁴⁶⁵ Пінковська, Г.В. *Оцінка сучасного стану розвитку культурного середовища регіонів України*. [online]. *Ефективна економіка*. Доступно: <http://www.m.nayka.com.ua/?op=1&j=efektyvna-ekonomika&s=ua&z=3424>

індивідуальних мотивацій за допомогою типу емоційної структури, витвореної нею самою⁴⁶⁶. Загальнодоступні блага культури – телевізор, домашнє кіно, DVD-програвач, відеоманітофон, кабельне чи супутникове ТБ, CD-програвач, радіо, різноманітні переносні індивідуальні програвачі (міні-диск, MP3, iPod, тощо), щораз більші можливості купувати товари, не виходячи з дому, за допомогою каталогів чи Інтернет-магазинів з доставкою сприяють індивідуалізації культурного життя людини, замикаючи її тим самим в стінах власного будинку, в самому собі, віддаляючи її від безпосередніх контактів з людьми і мистецтвом, виключаючи із власної культурної активності відвідування музеїв, кінотеатрів, театрів, філармоній тощо. До цих процесів залучаються і вчителі як особливо вразлива в творчому сенсі професійна група.

Згідно з теорією відомої польської дослідниці-культуролога Я. Цішевської, зміни, що відбуваються в процесах формування особистісної культури (в тому числі й суб'єктів освітнього процесу), викликані новою сферою впливів і дій, що охопили країни центральної Європи, погляди яких направлені в сторону розвинених країн Заходу. Ми є свідками заміни високої культури популярною американізованою масовою культурою. Постмодерне мислення проникає до громадської свідомості в основному за допомогою мас-медіа. Телебачення, кіно, відео, комп'ютерні ігри дають людям знання, формують їх смак і позиції⁴⁶⁷. Вже існує певна система сучасної культури, яку А. Капчяк назвала тривимірною⁴⁶⁸. У ній є наявною сфера явищ масової культури, направлених на задоволення гедоністичних, пропонованих, а часто нав'язаних ринком потреб. З іншого боку, маємо справу з тією стороною культури, яка намагається зберегти традиції етносу, сформованого ще в

⁴⁶⁶ Jawłowska, A., Kempny, M. i Tarkowska, E., red., 1993. *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa: Polska Akademia Nauk. Instytut Filozofii i Socjologii, s. 12.

⁴⁶⁷ Ciszewska, J., 1995. *Kształtowanie postaw wobec współczesności*. W: T. Szkołut, red. *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*. Lublin: UMCS. s.124-125.; Janion, M. 1997. *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś*. Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”, s. 111.

⁴⁶⁸ Jawłowska, A., Kempny, M. i Tarkowska, E., red., 1993. *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa: Polska Akademia Nauk. Instytut Filozofii i Socjologii, s. 13.

XIX ст., який проголошував *sacrum* мистецтва і тримався осторонь від щоденності і мізерності. Наразі можемо стверджувати про розвиток нового типу «постсучасної» культури, що є проявом вичерпання потенціалу XX ст. Це є зантропологізована, постмодерністична культура, яка піддає сумніву традиційні дороговкази і способи встановлення ладу у світі; яка уникає нормативності, санкціонує своєрідний культурний антиприклад, згідно якого культура – індивідуальна реакція на вимоги символічного середовища і є відповіддю на сучасні і глобальні питання і проблеми.

Отже, сучасна культурна ситуація у світі змушує нас звертатися до інших підходів до розвитку особистісної педагогічної культури. Така зміна підходів викликана, передусім, трансформацією впливу зовнішнього соціокультурного середовища на середовище освітнього закладу (внутрішнє) і вимагає від своїх споживачів, так як і від творців, інших знань і нових умінь, інших характеристик з урахуванням відмінних понять і категорій. Можливо, конфлікт між однозначністю і багатозначністю, між точністю і поняттєвою розмитістю пояснює один із вимірів сучасної культур, де хаос виявляється необхідним, адже він дає імпульс для творення порядку і сенсу дії з урахуванням того, що жоден усталений в людській культурі порядок ніколи не є остаточним. Єдине, що на сьогоднішній день є очевидним – це те, що поки живе людина, мистецтво буде існувати, охороняючи духовні надбання людства, утверджуючи гуманістичні ідеали – „*Vita brevis, ars longa*” (Життя коротке, мистецтво вічне).

Таким чином, нами з'ясовано специфіку розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в соціокультурному середовищі школи. З цією метою обґрунтовано два провідні чинники впливу на означений розвиток: з боку соціокультурної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу в межах загальноосвітнього навчального закладу; соціокультурної взаємодії школи із зовнішнім соціокультурним середовищем. *Ця двоєдиність забезпечує*

відповідні інтеріоризаційні та екстеріоризаційні процеси в розвитку особистісної педагогічної культури кожного суб'єкта освітнього процесу.

Відзначено, що аналіз місця і ролі соціокультурного середовища школи в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя має ґрунтуватися на засадах середовищного підходу; з'ясовано основні моделі соціокультурного середовища школи, які впливають на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя (однорідне, ситуативне та варіативне соціокультурне середовище). Обґрунтовано зв'язок кожного типу соціокультурного середовища на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя .

На підставі аналізу українських та польських наукових джерел визначено провідні змістові, діяльнісні, аксіологічні характеристики школи як соціокультурного середовища, що впливає на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя – широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості, емоційність, домінантність, когерентність, активність, мобільність, стійкість. Спроековано модель особистісної педагогічної культури вчителя в характеристиках освітнього середовища школи. Сформульовано висновок, що характеристики соціокультурного середовища школи реалізуються в індивідуальній особистісній педагогічній культурі вчителя і створюють його власну систему професійних культурних цінностей.

Змодельовано вплив форм прояву самосвідомості (пізнавальної, емоційної, вольової) на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя, та обґрунтовано зв'язок означених форм самосвідомості з провідними компонентами особистісної педагогічної культури вчителя (інтелектуальним, морально-духовним, компетентнісним та атрибутивним). Сформульовано висновок про те, що в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя самосвідомість відіграє важливе значення для побудови індивідуальної моделі цього процесу як психологічний феномен, що уможливорює індивідуалізацію реалізації завдань розвитку означеної культури.

З'ясовано, що процес розвитку особистісної культури (в тому числі й педагогів) стикається з низкою проблем, викликаних глобалізаційними процесами та поширенням мас-культури; обґрунтовано вплив мистецтва на означений процес. Аналіз українських і польських наукових досліджень уможливив висновок про те, що сучасна культурна ситуація у світі змушує звертатися до інших підходів до розвитку особистісної педагогічної культури. Така зміна викликана, передусім, трансформацією впливу зовнішнього соціокультурного середовища на середовище освітнього закладу (внутрішнє), що вимагає від сучасних педагогів, як і від митців, творчих особистостей в інших галузях діяльності, нового типу знань, сучасних культурних умінь, відповідних особистісних якостей.

3.2. Соціокультурний статус вчителя в Україні і Польщі (за результатами пілотажного дослідження культурних компетенцій педагогів)

Питання соціокультурного статусу вчителя, виходячи з досвіду обох досліджуваних нами країн, потребувало проведення окремого пілотажного дослідження, перед яким було поставлене завдання вивчити культурні компетенції педагогів України і Польщі і на цій підставі зробити висновок щодо їх соціокультурного статусу⁴⁶⁹. При цьому ми виходили з *гіпотези про те, що вчителів обох країн об'єднує належність до європейської культурної традиції, згідно з якою людина є автономним суб'єктом діяльності, будучи цілісною істотою з тотожним «Я» у всіх його проявах.*

Як відомо, статус особистості визначається в соціально-гуманітарних науках як позиція в соціальній системі, що пов'язується з належністю до певної соціальної чи професійної групи і зумовлюється виконанням певних соціальних ролей; для визначення рівня означеного статусу важливе

⁴⁶⁹ Кравець, М.С., Семашко, О.М., Піча, В.М. та ін. за заг. ред. Пічі, В.М. 2003. *Культурологія*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів I-IV рівнів акредитації. Львів: „Магнолія плюс”, с. 88

значення відіграють якість виконання соціальних ролей і ступінь їх реалізації⁴⁷⁰. У зв'язку з цим соціокультурний статус особистості може бути визначений як її позиція в соціокультурному просторі, який репрезентує певна асоціальна група чи спільнота. Соціальний, соціокультурний статус може бути приписаний і набутий. Як стверджують науковці⁴⁷¹, професійна діяльність належить до набутих статусів, тому соціокультурний статус учителя – це набутий статус, що визначає позицію педагога в соціокультурних групах «педагогічний колектив школи», «українське вчительство», «польське вчительство».

З метою дослідження соціокультурного статусу вчительства в Україні та Польщі в контексті їх соціокультурних компетенцій, окрім визначення терміну «культура», важливим є аналіз стану і можливості контакту із культурними цінностями, що має дати відповідь на запитання: в яких культурних умовах знаходяться сьогодні; що пропонує їм суспільство з метою кращої організації культурного життя; які є можливості їх участі у сучасній культурі.

Насамперед зазначимо, що специфікою сучасного соціокультурного трансформаційного процесу, який проходить як у Польщі, так і в Україні, є ніби його відновлення в нових умовах капіталістичного типу модернізації з одночасним «вплетенням» постмодерністських і традиціоналістських тенденцій, що породжує, в свою чергу, суттєві проблеми. Так, неусталеність зв'язків між елементами соціальної системи викликає непрогнозовані наслідки, які у сфері культури породжують маргінальну перехідну соціокультурну ситуацію, що притаманно кожному перехідному суспільству. Йдеться про те, що втрачається визначеність і чіткість критеріїв розрізнення еталонної, базової культури, посилюється відносність самих критеріїв, спостерігається нездатність суспільства розрізняти „культурне” і

⁴⁷⁰ Маркарян, Э.С. 1983. *Теория культуры и современная наука*. Москва: Мысль.

⁴⁷¹ Буланова, В.А. 2012. Соціальний статус особистості як чинник становлення її салютогенетичної спрямованості. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова*, т. 17, вип. 9, с. 54-60.

«некультурне». Окрім того ускладнюється проблема культурної орієнтації громадян, особливо молоді, в ситуації, коли твори авангардизму, які нещодавно кваліфікувалися як антикультура, стають взірцем художнього поступу. У суспільстві відбувається певна втрата еталонних зразків культури⁴⁷².

Зазначені процеси яскраво виявляються в культурному середовищі обох країн, культура яких зазнала останнім часом істотних змін. Керована з центру культурна політика занепала, цензура не обмежує форм висловлювання, хоча на цьому тлі породжуються нові проблеми і відроджуються старі дилеми. Зменшилася можливість фінансування різних культурних закладів. Поступово передано в приватні руки книговидавництво, виробництво компакт-дисків, фільмів, що викликало закриття багатьох державних культурних інституцій і навіть розпад цілих систем, а також громадських зв'язків, поглядів, культурних зобов'язуючих норм⁴⁷³. Посилилася соціальна нерівність в доступі різних верств населення до надбань культури і освіти. Дослідження соціологів вказують на зростання кількості платних послуг, урізноманітнення пропозиції видавництв, записів на компакт-дисках, фільмів, збільшення кількості часописів, щомісячних видань при одночасному зменшенні попиту⁴⁷⁴.

Мільйони поляків та українців – «невільників» щоденних програм телебачення і відео – перестали читати книжки і часописи. Вільний час витрачається на перегляд телебачення, відео, зустрічі з родиною, знайомими,

⁴⁷² Кравець, М.С., Семашко, О.М., Піча, В.М. та ін. за заг. ред. Пічі, В.М. 2003. *Культурологія*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів I-IV рівнів акредитації. Львів: „Магнолія плюс”.

⁴⁷³ Kwieciński, Z., 1990. Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży ku orientacji etycznej. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski, red. *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: UMK.; Sarzyński, P., 1999. Trochę kultury! *Polityka*, nr. 18, 1 maja 1999, s. 3-8.; Tarkowska, E., 1993. Chaos kulturowy jako kategoria antropologiczna. W: A. Jawłowska, M. Kempny i E. Tarkowska, red. *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, s. 35-36.

⁴⁷⁴ *Polacy nie czytają. Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa ma zachęcić ich do sięgnięcia po książki*. [online] Newsweek Polska. Dostępny w: <<http://kultura.newsweek.pl/61-proc--polakow-w-ciagu-ostatniego-roku-nie-mialo-kontaktu-z-zadna-ksiazka,105962,1,1.html>>

рідше – прогулянки, а у великих містах – «екскурсії» до супер-, чи гіпермаркету. Зазначене свідчить про зниження якісного рівня культурного життя пересічного громадянина. Як зазначає Анна Луковська, у сучасній культурі спостерігається тенденція до її «варваризації», що проявляється в тому, що «мистецтво і література, замість створювати і оберігати цінності, пропагує антицінності: зло, деградацію, власне, поворот до стану дикості»⁴⁷⁵. Все частіше з'являється агресія, зростає ненависть серед людей різних вікових груп у результаті їх зіткнення з «мистецтвом», повним насилля, на що звертають увагу педагоги, соціологи і культурологи⁴⁷⁶. Сучасні політичні умови, насамперед демократичні зміни, принесли свободу слова, так як і свободу вибору, але одночасно викрили й недоліки у вихованні.

Згідно досліджень Антоніни Кłosковської, еротизм і образи насильства окреслюють тематику сучасної популярної культури сильніше ніж 30-40 років тому, коли ці мотиви викликали занепокоєння і супротив критиків масової культури. Про це свідчить популярність кримінальних фільмів нічного кінозалу і еротичної «рожевої лінії» на телебаченні^{477, 478}. Серед фільмів, які демонструє ТБ, найбільшою популярністю, що сягає 80 % популярності і 70-80 % позитивних оцінок глядачів, користуються фільми-серіали, що досить низько оцінюються мистецькою критикою (раніше в основному латино-американські, а останнім часом все частіше вітчизняні, чи у випадку України – російські)⁴⁷⁹.

⁴⁷⁵ Łukowska, A., 1995. *Kultura zbarbaryzowana, czyli „można dostać zawrotu głowy od tych przeinaczeń”*. W: T. Szkołut, red. *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*. Lublin: UMCS, s. 172.

⁴⁷⁶ Z występów na konferencji „Kultura przyszłości - przyszłość kultury”, listopad 1996, zorganizowanej przez Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN.

⁴⁷⁷ Kłoskowska, A. 1983. *Kultura masowa: krytyka i obrona*. Warszawa: PWN.

⁴⁷⁸ Kłoskowska, A., 1997. *Kanon i hierarchia w kulturze symbolicznej*. W: B. Suchodolski, red. *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA. s. 250.

⁴⁷⁹ Kłoskowska, A., 1997. *Kanon i hierarchia w kulturze symbolicznej*. W: B. Suchodolski, red. *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, s. 251.

Останні роки принесли багато істотних змін у різних сферах життя. Особливо це стосується країн Східної Європи. Трансформації відбуваються практично у всіх сфер суспільства – матеріальної та духовної. Ми є свідками переоцінення і зміни ролей окремих членів суспільних груп. У зв'язку з цим педагогів, педевтологів і педагогів культури все частіше турбують проблеми, пов'язані з професією вчителя та визначенням його місця і ролі у сучасному світі». Учитель перестає бути носієм культури і тим, хто її передає учням, що призводить до зниження його суспільного престижу до небезпечного рівня» – підкреслює В. Прокопюк⁴⁸⁰.

У сучасних педевтологічних дослідженнях актуальним є пошук відповідей на кілька основних запитань: чи компетенція вчителя та його професійна діяльність відповідають вимогам сучасності; чи відповідає вчитель соціальним очікуванням; яким є статус учителя та його позиція в суспільстві, і хто це все визначає.

Звернемося до характеристики сучасного статусу вчителя в аспекті його особистісної педагогічної культури в Україні та Польщі, оскільки компаративістика цієї проблеми дає можливість проведення глибокого аналізу досліджуваного феномена з окресленням вітчизняних та зарубіжних надбань, а також проблем, що виявляються у цьому процесі. Розглядаючи значущість особистості вчителя в контексті його культурного статусу, будемо послуговуватися твердженням про те, що йдеться про представника однієї з найважливіших і соціально значущих професій. Саме він, після батьків, є одним із перших, хто забезпечує соціалізацію дитини та її входження у світ культури, є прикладом поведінки, у щоденному контакті з учням демонструє власне ставлення до світу, в якому живе, і створює навколо себе певний емоційний клімат. Окрім того, надзвичайно важливими залишаються не тільки інтелектуальні якості вчителя, але і його вся духовна сфера, через яку він впливає на свідомість і особистість своїх учнів: «...інтелект і культура

⁴⁸⁰ Prokopiuk, W., 1994. Z badań nad prestiżem zawodowym nauczycieli wiejskich województwasuwalskiego. W: *Wyznaczniki powodzeń edukacyjnych*. Olecko: MWN, s. 183-189.

вчителя (...) є помічниками в його роботі»⁴⁸¹; «Те, яким є суспільство, як думає, як працює, що цінує, до чого прямує і з якою силою – залежить, теж великою мірою, від цінностей учителя»⁴⁸².

Одним із основних чинників, який визначає роль та місце вчителя в сучасному світі, є його особиста культура, рівень якого залежить від сформованості культурної компетенції. Саме вона допомагає окреслити соціальний статус педагога, впливає на його діяльність і поведінку та активізує подальшу діяльність, спрямовану на індивідуальний розвиток його особистості. Саме від рівня особистої культури та її практичного застосування залежить ставлення інших членів суспільства до вчителя. «Суспільна ідентифікація відбувається... не тільки і не єдино за допомогою суспільних рис, але також і культурних. Культурні риси та риси структурні й окреслюють суспільну позицію вчителя»⁴⁸³. Інтелект і культура вчителя, як і позитивні риси його характеру, допомагають йому створювати умови для ретрансляції основ базових знань та формування здатності використовувати їх у щоденному житті. Таким чином, статус учителя у суспільстві значною мірою буде залежати від його культурного статусу.

Розглянемо більше детально значення цього поняття. У словниках польської мови поняття статусу висвітлюють наступним чином: «Статус – правовий стан; суспільна позиція, розташування одиниці в суспільній групі чи групи в більшому колективі»⁴⁸⁴. Модифікуючи це поняття відповідно до нашої наукової розвідки, зазначимо, що важливим у її межах вважаємо необхідність дослідити місце і роль учителя в загальній культурі суспільства, його позицію в локальній культурі (району, міста, містечка, села), а також його місце в культурі представників інших професій. Важливим також є

⁴⁸¹ Kolesnikow, L.F., Turczenko, W.N. i Borisowa, L.G. 1991. *Efektywność obrazowania*. Moskwa: Pedagogika, s. 22.

⁴⁸² Kotusiewicz, A.A. 1989. *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa: PWN, s. 79.

⁴⁸³ Gołdyka, L., 1983. Uczestnictwo w kulturze a świadomość różnicowań kulturalnych w środowisku techników. *Kultura i społeczeństwo*, nr. 2, s. 135.

⁴⁸⁴ Soból, E. red., 1993. *Mali słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.; Szyfczak, M. red., 1989. *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.

ідентифікація вчителя з тим, хто набуває культурних надбань і хто творить культуру. Аналіз джерел та власні педагогічні спостереження засвідчили, що культурний статус особистості визначають різноманітні чинники, як зовнішні (а саме: суспільні, матеріальні та духовні), так і внутрішні, які тісніше пов'язані з особистістю вчителя. Важливу роль у визначенні його місця в культурі відіграють такі зовнішні чинники, як стать, вік, освіта, сімейні і матеріальні обставини, місце і умови проживання, сприятлива духовна атмосфера, що стосується культурного виховання, можливість доступу до культури, її осередків тощо. Однак, практика підтверджує, що перш за все, статус залежить від самого ж вчителя, особливо від його внутрішньої культури, знання і бажання її поширення, самоосвіти, від ефективності ретрансляції знань тощо – тобто від культурних компетенцій, його позиції в культурі. Визначальними також є бажання та спосіб діяльності, що призводять до утворення культурних цінностей. Підтвердити це можуть, наприклад, міркування Марії Гжегожевської з «Листів до молодого вчителя», в яких вона підкреслює вплив особистих переконань на якість і результативність праці вчителя⁴⁸⁵, де зазначається, що навіть перебуваючи в найкращих матеріальних умовах, учитель з низьким рівнем культури не в стані досягнути професійного успіху.

Спробуємо визначити соціокультурний статус учителів Польщі та України, беручи до уваги внутрішні чинники, а також зумовлену ними культурну діяльність. Вважаємо, що, насамперед, варто звернути увагу на:

- культурні компетенції вчителів,
- участь у культурі, тобто практичну культурну діяльність,
- ставлення вчителя до культури.

На нашу думку, культурний статус вчителя зростатиме з розвитком рівня його культурних компетенцій. Поштовхом подальших роздумів стали результати досліджень культурних компетенцій вчителів Польщі і України

⁴⁸⁵ Grzegorzewska, M. 1957. *Listy do infodego nauczyciela* (cykl pierwsza'). Warszawa: ZWS; 1958. (cykl drugi). Warszawa: PZWS; 1961. (cykl trzeci). Warszawa: PZWS.

проведених у 2013-2014 роках. Загалом в дослідженнях взяли участь 976 осіб – працюючих учителів в обох країнах. У результатах, представлених нижче, проаналізовано відповіді тільки 634 респондентів, тобто тих, хто проживає в великих містах (314 осіб з Рівного (Україна) і 320 осіб з Білостоку (Польща). Це міста, які мають подібну інфраструктуру, а також відповідний рівень культури. У Польщі в дослідженні взяли участь 302 жінки (94,4 %) і 18 чоловіків (5,6 %), в Україні – 286 жінок (91,1 %) і 28 чоловіків (8,9 %).

Основними методами проведення досліджень було обрано анкетування та тестування, інтерв'ювання з проблем естетичної культури. Анкети містили запитання стосовно соціокультурної компетенції вчителів, їх знань у сфері культури, мистецьких здібностей і навичок, культурних преференцій тощо, а також їх участі в культурному житті (читання книг і часописів, перегляд фільмів, участь в мистецьких подіях, ретрансляція знань з певної сфери культури іншим, власна творчість тощо.

1. Соціокультурні компетенції

Загалом, соціокультурні компетенції можна визначити як «інформативне забезпечення індивіда чи суспільної групи, що дає їм можливість, так званої, участі в культурі»⁴⁸⁶. Окрім знання, все частіше до поняття компетенції відносяться, здібності і, навіть, бажання і наміри діяльності в певній сфері. «Найчастіше участь у культурі вимагає історичної культурної компетенції, тобто, знання про умови створення шедеврів мистецтва в минулому, які цінності були їх сенсом, а також здатності їх доповнення усвідомленням цінності нових умов, важливих для сучасної людини, що належить до конкретного суспільства. Культурна компетенція – це не тільки присвоєння вже сталих, назавжди усталених норм, цінностей чи конвенцій. Вона має

⁴⁸⁶ Matuchniak-Krasulska, A., 1989. Wiedza o sztuce i kompetencje artyslyczne jako warunki odbioru sztuki. W: T. Koslyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe, arszawa*. Warszawa: Centralny Ośrodek Melodyki Upowszechniania Kultury, s. 41.

творчий характер, характеризується здатністю розвитку нової поведінки, різноманітного поєднання і зміни її набутих елементів»⁴⁸⁷.

Однак, дослідники частіше розглядають соціокультурну компетенцію як знання, які безсумнівно, становлять її основу компетенції. Виходячи з цих міркувань, у дослідженні ми використали тест, присвячений естетичній культурі. Нашим завданням було визначити рівень знань респондентів у сфері літератури, музики, художнього мистецтва, скульптури. Звертали також увагу на знання щодо авторів, змісту творів, стилів тощо. За кожну правильну відповідь респондент отримував бал. Межі сформованості компетенції визначалися найбільшою і найменшою кількістю балів – відповідно до рівнів *низького, середнього та високого*. Загальна сума балів, отриманих у результаті тестування, визначала кількісний показник сформованості соціокультурних компетенцій. Такий метод дозволив віднести респондентів до трьох рівнів культурних компетенцій. Результати висвітлені в таблиці 3.2. та на рис. 3.3.

Таблиця 3.2.

Соціокультурні компетенції вчителів Польщі і України

Рівень сформованості соціокультурних компетенцій вчителів		Польща	Україна	Сума/ середнє значення
низький	К-ть	73	71	144
	%	22,8	22,6	22,7
середній	К-ть	155	159	314
	%	48,4	50,6	49,5
високий	К-ть	92	84	176
	%	28,8	26,8	27,8

⁴⁸⁷ Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: CenLralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 20.; Korporowicz, L., 1983. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27/1, nr 1/1983. Warszawa: PWN, s. 35-47.; Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.; Piotrowski, A., 1980. O pojęciu kompetencji komunikatywnej. W: A. Schat, red. *Z zagadnień socjo- i psycholingwistyki*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, s. 94.; Rodziewicz, E., 1986. Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego. *Zeszyty UNC*. Toruń, 6/166, s. 127-140.

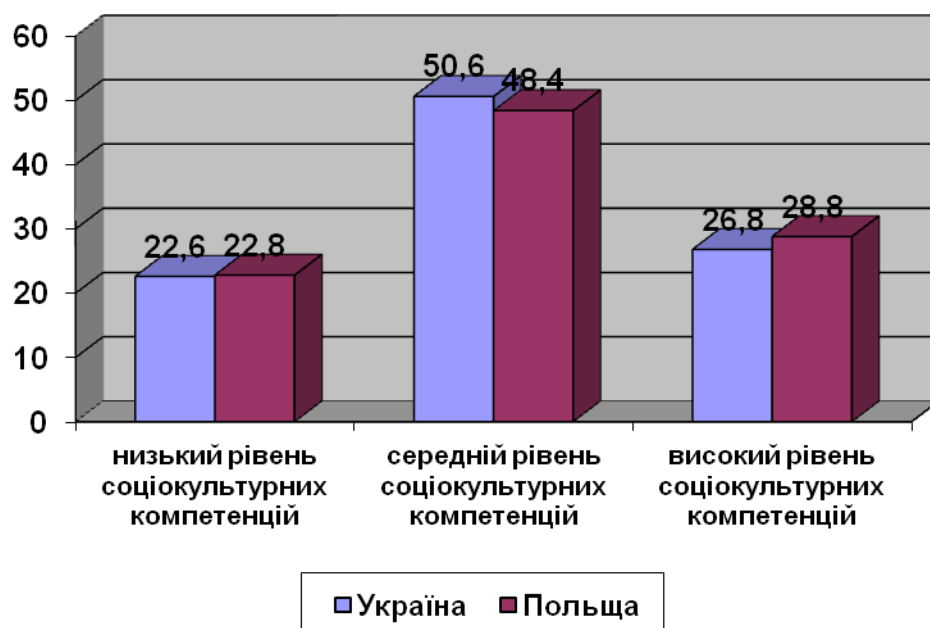


Рис. 3.3. Рівень соціокультурної компетентності вчителів України та Польщі (%).

Як свідчать таблиця 3.2 та рис. 3.3., рівень сформованості соціокультурних компетенцій польських та українських педагогів є фактично однаковим. У всій групі досліджуваних педагогів підтверджується домінування середнього рівня означеної компетенції (49,5 %). З метою проведення коректного порівняння необхідним було використання показника середнього значення, що забезпечило визначення рівня соціокультурних компетенцій у межах групи.

Виходячи із міркувань, що лише знання, рівень яких виявлявся нами шляхом аналізу відповідей на запропоновані питання стосовно різних галузей культури (що є свідченням певного суб'єктивізму дослідника), не може бути вичерпним показником сформованості соціокультурних компетенцій та рівня соціокультурного статусу українських і польських учителів, визначені нами показники є лише підставою, підґрунтям культурних компетенцій, що мають доповнюватися рівнем використання культурних знань, культурною діяльністю, активною участю в

соціокультурних процесах. Обрахування показника соціокультурних компетенцій вчителів відбувалося відповідно до формули

$$k = a + 2b + 3c,$$

де k – груповий показник рівня соціокультурних компетенцій,

a – кількість осіб з низьким рівнем сформованості соціокультурних компетенцій,

b – кількість осіб з середнім рівнем сформованості означених компетенцій,

c – кількість вчителів з високим рівнем сформованості соціокультурних компетенцій.

$N = a + b + c$ – визначає загальну кількість вчителів (українських і польських) в досліджуваній групі.

Величина досліджуваного нами показника змінювалася протягом проведеного дослідження від 1 до 3, де:

1 – означає, що всі досліджувані особи характеризуються низьким рівнем сформованості соціокультурних компетенцій;

3 – що всі особи з групи респондентів характеризуються високим рівнем сформованості соціокультурної компетенції.

2. Участь в культуротворчій діяльності (кількісний аспект).

З метою визначення рівня участі вчителів України і Польщі в культуротворчій діяльності були використані відповіді респондентів щодо їхньої культурної активності з урахуванням частоти участі в культурних подіях, а також культурних акціях за посередництва мас-медіа та соціокультурних інституцій (кіно, театру, опери, оперети, бібліотек та ін.). Результати проведеного опитування українських і польських педагогів у кількісному відношенні можна прокоментувати таким чином:

- і українські, і польські вчителі відвідують кінотеатри досить рідко, приблизно раз на рік, не орієнтуються в тому, хто був режисером фільму, які актори в ньому знімалися тощо;

- українські і польські вчителі дуже рідко відвідують театри, концерти класичної музики, музеї;
- лише 8 % українських і 7,5 % польських педагогів беруть участь у діяльності аматорських акторських колективів та мистецьких груп;
- протягом року польські вчителі перечитують в середньому 11, натомість українські – 16 книг, які безпосередньо не пов'язані з професійною діяльністю.

За схожою методикою, яка була застосована у межах вивчення сформованості соціокультурних компетенцій у контексті кількісного їх дослідження, було визначено рівень участі вчителів у культуротворчій діяльності. Ми звернули увагу лише на деякі співставлення/протиставлення рівня такої участі, керуючись дослідженням Л. Гольдики⁴⁸⁸ в аспектах:

«систематична участь \longleftrightarrow оказіональна участь»;

«цілісна участь \longleftrightarrow фрагментарна участь».

Як і у випадку з рівнем сформованості соціокультурних компетенцій, спостерігаємо домінування середнього рівня (близько 44,6 % респондентів), хоча у випадку польських учителів відсоток респондентів з низьким рівнем участі в культуротворчій діяльності виявився дещо вищим, ніж середній (див. рис. 3.4.). Різниця полягає в тому, що порівняно з сформованістю соціокультурних компетенцій збільшилася кількість учителів з низьким (в середньому з 22,7 % до 33,3 %) і відповідно зменшилася кількість педагогів з високим рівнем участі в культуротворчій діяльності (в середньому з 27,8 % до 22,1 %).

⁴⁸⁸ Gołdyka, L., 1983. Uczestnictwo w kulturze a świadomość różnicowań kulturalnych w środowisku techników. *Kultura i społeczeństwo*, nr. 2, s. 135.

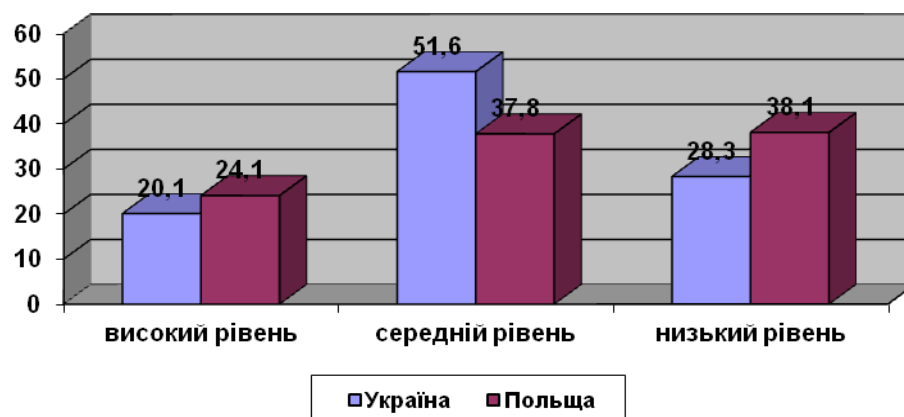


Рис. 3.4. Рівні участі в культуротворчій діяльності вчителів України і Польщі (у %).

Обрахування показників участі українських і польських учителів у культуротворчій діяльності свідчать про те, що вони є *нижчими від рівня соціокультурних компетенцій педагогів обох країн*: 1,86 – польські педагоги, 1,92 – українські, 1,87 – загальний середній показник.

3. Ставлення до культури вчителів України і Польщі.

Послугуючись твердженням, що кожна людина займає певний статус (становище, положення) у сфері своїх компетенцій, навичок, виховання, які набувалися в родині, школі, соціокультурному середовищі⁴⁸⁹, ставлення до культури у педагогів України та Польщі ми поділили на *три категорії* – негативне, позитивне та індивідуальне. *Позитивне* ставлення педагогів до культури відображає, по-перше, активне втручання різних її виявів у приватне і професійне життя та, по-друге, поширення і пропагування культури і власної творчості в соціумі. *Негативне* ставлення до культури характеризує неприхильне і, навіть, вороже ставлення до культури вищого порядку, її ігнорування, інколи унеможливлення участі в культурній діяльності та пропагування культури в середовищі. У випадку *індивідуального* ставлення до культури спостерігаємо байдужість у ставленні особи щодо культури вищого порядку.

⁴⁸⁹ Nowak S., 1973. Pojęcie postaw teoretycznych stosowanych w badaniach społecznych. W: S. Nowak, red. *Teorie postaw*. Warszawa: PWN, s. 21.

Показник ставлення педагогів до культури ми підраховали на підставі врахування:

- 1) якісних чинників участі вчителів у соціокультурному середовищі школи та поза нею (в яких культурних подіях беруть участь, що читають, слухають, переглядають, які заклади культури відвідують, якою є їхня власна творчість, яку соціокультурну діяльність здійснюють);
- 2) пізнавальних чинників (пізнавальна діяльність учителів у культурних акціях та заходах; творчість, спрямована на пізнання соціокультурного середовища та ін.);
- 3) розважальної діяльності та об'єктно-суб'єктної участі в розвитку соціокультурного середовища школи та поза школою⁴⁹⁰.

Аналіз та інтерпретація отриманого дослідницького матеріалу свідчить, що більшість досліджених учителів обох країн має досить широкий обсяг мистецьких умінь – принаймні два із зазначеного нами переліку (рис. 3.5.). Так, наприклад, 86,9 % польських педагогів та 98,7 українських уміють співати, 86,6 % учителів з Польщі і 94,9 (українських) займаються мистецьким рукоділлям. 44,4% польських і 49,0 % українських учителів мають здібності до малювання, а 40,6 % (Польща) і 36,3 % (Україна) педагогів декларують зацікавлення фотографією й скульптурою. 23,4 % польських і 24,5 % українських педагогів пробують свої сили в царині літератури й поезії (за їх самооцінкою). Однак, переважна більшість опитаних не реалізують з різноманітних причин тих умінь, які вони зазначили у відповідях на питання.

⁴⁹⁰ Goode, P-K Hatt., 1965. Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego. W: S. Nowak. *Metody badań socjologicznych*. Warszawa: PWN, s. 202-208.

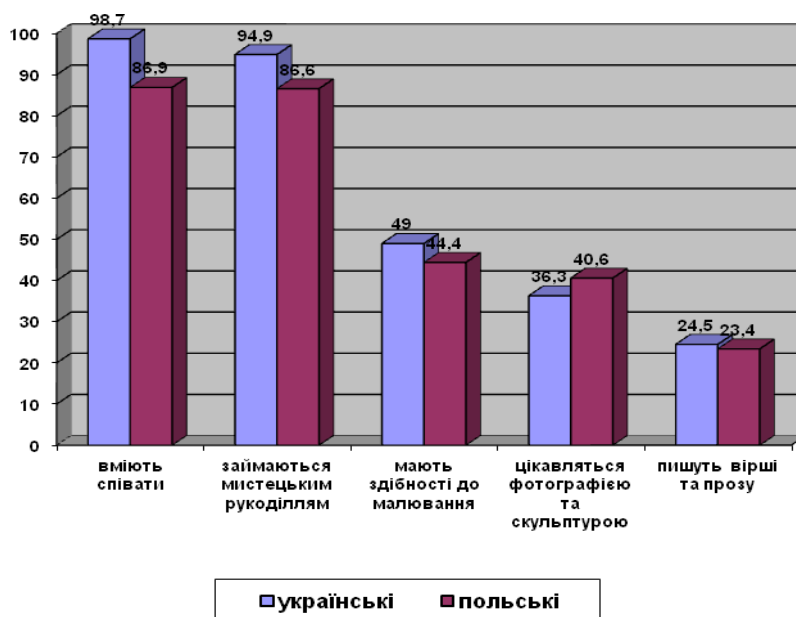


Рис. 3.5. Окремі соціокультурні вміння українських і польських педагогів за результатами пілотажного опитування, у %

Ставлення до культури й участь у культуротворчій діяльності респондентів безпосередньо пов'язані з наявними у них знаннями в певній галузі культури. Проведені нами дослідження засвідчили, що:

- 1) серед ілюстрованих журналів педагоги обирають ілюстровані часописи середнього чи навіть низького рівня (жінки найчастіше обирають жіночі журнали (88,2 %), а чоловіки – розважальні (71,4 %));
- 2) більшість опитаних учителів (68,8 %) не мають улюблених радіо- чи телевізійних передач;
- 3) переважно вчителі (українські – 64,2 %, польські – 71,2 %) слухають легку музику без бажання усвідомити її зміст (тобто музика сприймається як тло для виконання щоденних обов'язків і занять);
- 4) більшість педагогів (в середньому значенні 58,4 %) найчастіше дивляться серіали (т.зв. «мильні опери», часто з низьким мистецьким рівнем); українські педагоги при цьому віддають перевагу комедійним серіалам, натомість польські – драматичним;

5) найбільш бажаними телепередачами для педагогів є розважальні і різного роду шоу, а також публіцистичні передачі та соціально-політичні програми (найчастіше досить віддалені від питань розвитку культури);

6) більшість респондентів (84,2 %) беруть участь у культурній діяльності в ролі споживачів, а не творців чи співторців.

Представлені нижче таблиця 3.3. і діаграма 3.6. репрезентують загальні відомості про ставлення до культури та культурну позицію досліджуваних нами педагогів.

Таблиця 3.3.

Ставлення до культури досліджуваних учителів Польщі й України

Ставлення до культури		Польщ і	Україн а	Загало м
Негативне	Кількість	70	67	137
	%	21,9	21,3	21,6
Індиферентне	Кількість	148	143	291
	%	46,3	45,5	45,9
Позитивне	Кількість	102	104	206
	%	31,9	33,1	32,5

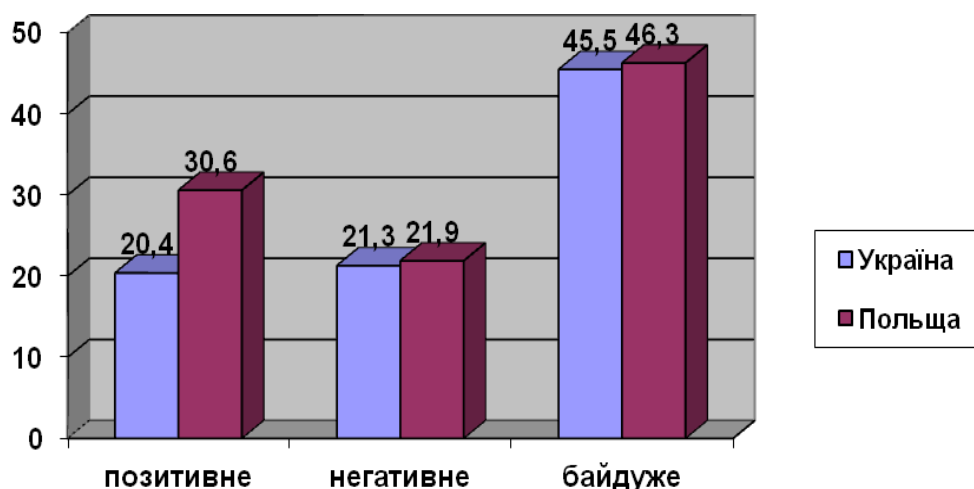


Рис. 3.6. Ставлення до культури досліджуваних учителів Польщі й України (у %)

Як бачимо з представлених вище таблиці 3.3 і рис. 3.6., найбільше педагогів опинилося в групі з індіферентним ставленням до культури (45,5 % і 46,3 % відповідно). У нашому дослідженні немає разючих відмінностей у відповідях респондентів обох країн. Показник ставлення до культури знаходиться в обох групах педагогів на приблизно однаковому рівні: 2,10 – Польща, 2,12 – Україна, з мінімальною різницею 0,02 пункти (середнє значення складає 2,11). Таким чином, підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що польські та українські педагоги займають переважно байдужу соціокультурну позицію.

4. Рівень соціокультурного статусу вчителів.

На підставі отриманих у ході дослідження результатів можна дійти певних висновків. З урахуванням того, що на соціокультурний статус педагогів впливають переважно три чинники (соціокультурні компетенції, участь у культуротворчій діяльності та ставлення до культури), визначимо, як виглядає показник рівня соціокультурного статусу, обрахований нами відповідно до рівня соціокультурних компетенцій (k), участі в культурі (u) та ставлення до культури (p), показано нами в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівень соціокультурного статусу досліджуваних учителів Польщі й
України

Країна	Окремі показники			Середній показник
	k	u	p	
Польща	2,06	1,86	2,1	1,96
Україна	2,04	1,92	2,12	1,98
Середній показник	2,05	1,87	2,11,	1,96

На підставі даних, поданих у таблиці 3.4., можна стверджувати, що рівень соціокультурного статусу польських і українських учителів

знаходиться трохи вище середнього (1,96 – Україна, 1,98 – Польща) і є приблизно однаковим для педагогів обох країн. Водночас, крім величини статусу (кількісний показник є лише частиною інформаційної цінності дослідження), істотним є, на нашу думку, врахування профілю соціокультурного статусу.

У дослідженнях етнокультурних функцій шкіл національних меншин польський соціолог Мирослав Собецький⁴⁹¹ застосував методик, яка на засадах двох параметрів – величини і профілю – дозволила визначити рівень етнокультурного статусу. Користуючись цією методикою та долучивши до неї результати власних досліджень, ми визначили частоту появи окремих *соціокультурних профілів* у вчителів України і Польщі. Відомості, які ми представили у поданій нижче таблиці 3.5, вказують на те, що найчастіше у вчителів обох країн виявляється середньозважений профіль соціокультурного статусу з вираженням середнім рівнем соціокультурних компетенцій, так само середнім рівнем участі у культуротворчій діяльності і індивідуальним ставленням до культури вчителів обох країн (11,6 % – Польща; 12,7 % – Україна; 12,1 % – загалом). При цьому ми брали до уваги, що показник «величина» відображає вагомість і вимір самооцінки на шкалах окремих елементів (параметрів) статусу. Оскільки вага кожної шкали становить 1,2 і 3,0, то величина статусу може набирати від 3 до 9 пунктів (сума 3-х значень в

⁴⁹¹ Sobecki, M. 1997. Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych. Białystok: Trans Humana, s. 120.

⁴⁹¹ Демографічна та соціальна статистика. [online]. *Культура (1990-2016)*. Доступно: <http://www.ukrstat.gov.ua>

⁴⁹¹ Пінковська, Г.В. Оцінка сучасного стану розвитку культурного середовища регіонів України. [online]. *Ефективна економіка*. Доступно:

<http://www.m.nayka.com.ua/?op=1&j=efektyvna-ekonomika&s=ua&z=3424>

⁴⁹¹ 27 можливих комбінацій можна звести до чотирьох категорій:

- низький статус (3 або 4 пункти);
- середній незрівноважений (від 5 до 7 пунктів) - один з компонентів має вагу 1, а інший має вагу 3;
- середньо зрівноважений (від 5 до 7 пунктів) – не домінує жоден з компонентів;
- високий (8 або 9 пунктів).

різних комбінаціях)⁴⁹². Відповідно до методики М. Собецького нами отримано 27 можливих комбінацій, які становлять профілі соціокультурного статусу вчителів, які відповідають чотирьом провідним статусним рівням для вчителів Польщі й України, а саме:

- 1) низький статус – від 3,0 до 4,0;
- 2) середній незрівноважений статус – від 5,0 до 7,0 – один зі складових має вагу 1,0, а інший – 3,0;
- 3) середній зрівноважений статус – від 5,0 до 7,0 – жоден з елементів не домінує;
- 4) високий статус – від 8,0 до 9,0.

Частота вияву профілів, згідно з результатами нашого дослідження, є такою:

- а) у польських учителів вирізняється кілька провідних профілів, а саме:
 - середнього незрівноваженого профілю з високим рівнем соціокультурних компетенцій, низьким рівнем участі в культуротворчій діяльності, індиферентним ставленням до культури (10,9 %);
 - середнього зрівноваженого профілю з середнім рівнем соціокультурних компетенцій, високим рівнем участі в культуротворчій діяльності, позитивним ставленням до культури (10,0 %);
- б) в українських учителів на першому місці знаходиться середній зрівноважений профіль, на другому – середній незрівноважений з середнім рівнем соціокультурних компетенцій, низьким рівнем участі в культуротворчій діяльності, позитивним ставленням до культури (6,1 %); всі інші профілі виявляють себе однаковою мірою.

⁴⁹² 27 можливих комбінацій можна звести до чотирьох категорій:

- низький статус (3 або 4 пункти);
- середній незрівноважений (від 5 до 7 пунктів) - один з компонентів має вагу 1, а інший має вагу 3;
- середньо зрівноважений (від 5 до 7 пунктів) – не домінує жоден з компонентів;
- високий (8 або 9 пунктів).

Загалом у всій групі респондентів найчастіше виявляють себе середні зрівноважені профілі соціокультурного статусу (55,0 % польських учителів і 58,3 % – українських). Кількість педагогів з низьким соціокультурним статусом, на жаль, є вищою ніж кількість учителів, що мають високий соціокультурний статус – як в Україні, так і в Польщі.

Загальні результати дослідження профілів соціокультурного статусу представлені в таблиці 3.6. та на рис. 3.7.

Таблиця 3.6.

Усереднені показники соціокультурного статусу досліджуваних педагогів в Україні та Польщі

Категорія статусу	Країна				Загалом	
	Польща		Україна			
	Кількіс ть	%	Кількіс ть	%	Кількіс ть	%
Низький соціокультурний статус	29	9,1	32	10,2	61	9,6
Середній незрівноважений статус	88	27,5	74	23,6	162	25,6
Середній зрівноважений статус	376	55	183	53,3	359	56,6
Високий соціокультурний статус	27	8,4	25	8	52	8,2

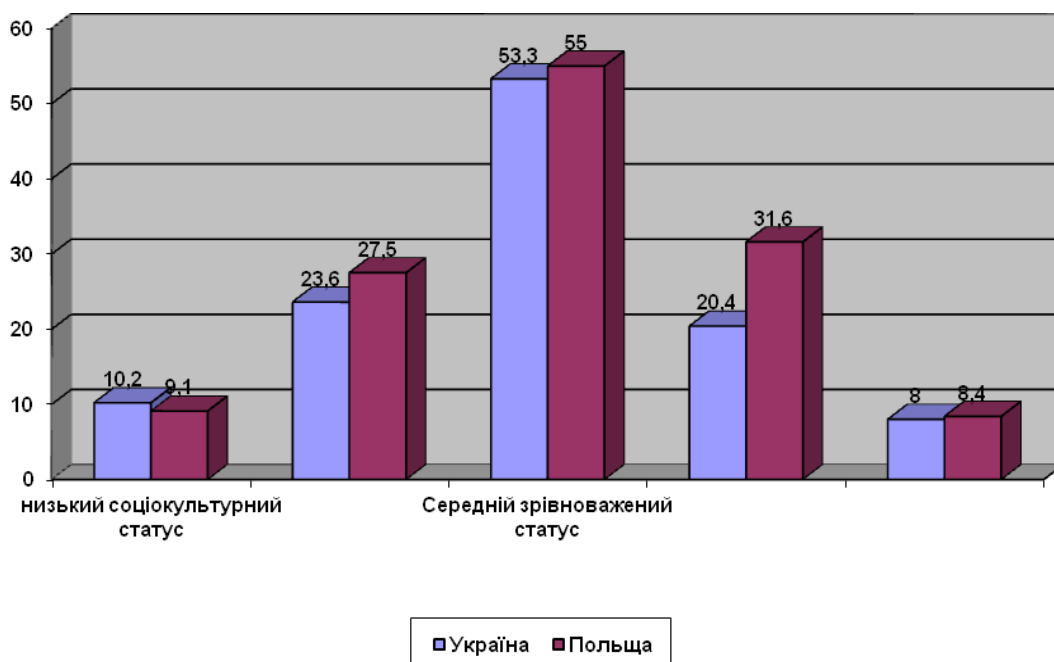


Рис. 3.7. Соціокультурний статус досліджуваних педагогів в Україні та Польщі, у %

Проведене нами дослідження засвідчило, що соціокультурний статус польських та українських учителів коливається на рівні «середній – нижчий середнього». До причин таких результатів дослідження можемо віднести наступні:

- 1) насамперед, у вчителів обох країн не завжди є можливість реалізувати свої знання в галузі культури, власні мистецькі нахили та вміння (з причин як об'єктивних, так і суб'єктивних);
- 2) педагоги обох країн відзначають брак часу на участь у культуротворчій діяльності (занадто високий рівень переобтяження навчальними обов'язками);
- 3) педагоги засвідчили нестачу мистецьких закладів та спільнот для реалізації себе як культуротворчих особистостей;
- 4) однією з причин, що зумовлює наявність середнього і навіть низького рівня соціокультурного статусу педагогів обох країн, учителі називають нестачу фінансових можливостей (наприклад, низька заробітна плата), українські педагоги при цьому зазначали про затримки з виплатою заробітної плати; незадовільний фінансовий стан педагогів в обох країнах,

що призводить до нечастого відвідування закладів культури, театрів, участі в концертах, виставах, унеможливорює купівлю необхідної кількості книг, музичних дисків, обладнання для аудіо- та відео переглядів тощо;

5) педагоги обох країн (різною мірою) досить часто шукають додаткових способів заробітку, що зменшує обсяг часу на власний культурний розвиток та знижує їхній соціокультурний статус;

6) найбільш значущою причиною недостатнього соціокультурного статусу ми, однак, вважаємо, низький рівень сформованості соціокультурних компетенцій, що частково пояснюється збідненим змістом професійної підготовки як українських, так і польських учителів.

Таким чином, нами обґрунтовано проблему соціокультурного статусу вчителів України і Польщі у зв'язку з чим сформульовано висновок, що для окреслення рівня означеного статусу вагомим є якість виконання соціальних ролей і ступінь їх реалізації. Зазначено, що специфікою сучасного соціокультурного трансформаційного процесу, який проходить як у Польщі, так і в Україні, є відновлення в нових умовах капіталістичного типу модернізації з одночасним «вплетенням» в неї постмодерністських і традиціоналістських процесів, що породжує, в свою чергу, низку складних проблем.

На підставі проаналізованих педевтологічних джерел та соціологічної літератури з'ясовано необхідність проведення окремого дослідження проблема сформованості соціокультурного статусу вчителів України і Польщі, що виявляє себе в трьох основних складових: сформованості культурних компетенцій педагогів; їх участі в культуротворчій діяльності; ставленні вчителя до культури. Після проведення відповідного дослідження за означеними показниками нами було встановлено наступне :

1. Рівень сформованості соціокультурних компетенцій польських та українських педагогів є практично ідентичним. У всій групі респондентів підтверджується домінування середнього рівня означеної компетенції.

2. У порівнянні сформованості соціокультурних компетенцій, спостерігається збільшення кількості вчителів з низьким (в середньому з 22,7 % до 33,3 %), відповідно зменшилася кількість педагогів з високим рівнем участі в культуротворчій діяльності (в середньому з 27,8 % до 22,1 %).

3. Ставлення до культури у педагогів України та Польщі ми поділили на *три категорії* – негативне, позитивне та індиферентне. Дослідження засвідчило, що найбільше педагогів опинилося в групі з індиферентним ставленням до культури, при цьому не спостерігалось особливих відмінностей у відповідях респондентів обох країн.

4. Проведене дослідження засвідчило, що соціокультурний статус польських та українських учителів знаходиться на рівні «середній – нижчий середнього», що пояснюється: неможливістю реалізувати свої знання в галузі культури та свої мистецькі вміння та нахили вміння; браком часу на участь у культуротворчій діяльності; нестачею мистецьких закладів та спільнот для реалізації себе як культуротворчих особистостей; недостатністю фінансових можливостей; пошуком додаткових способів заробітку, що зменшує обсяг часу на власний культурний розвиток; низьким рівнем сформованості соціокультурних компетенцій, що частково спричинено збіднілим змістом професійної підготовки як українських, так і польських учителів.

3.3. Учитель як транслятор особистісної культури в українській і польській педагогіці культури

Подальша логіка дослідження вимагає розгляду таких понять, як «полікультурний», «багатокультурний», «міжкультурний», «діалог культур», «культурна особистість у багатокультурному суспільстві», що дедалі частіше зустрічаються в наукових публікаціях, пресі, засобах масової інформації, у темах наукових досліджень, конференцій та симпозіумів тощо. У зв'язку з посиленням внутрішніх та зовнішніх міграційних процесів та мобільності людей у Польщі й Україні, в Європі і в цілому світі, кожне з вищезгаданих

понять стає надзвичайно актуальним, тому що пов'язане з пошуком нових шляхів і стратегій у суспільному та навчальному вимірах, що передбачає виховання громадян свідомими членами суспільства і є пріоритетним напрямом розвитку кожної держави. Щодо представників інших культур, які проживають на території країни, то першочерговим завданням є допомога в пізнанні культури цієї держави, а також адаптування до нової, невідомої для них домінуючої культури, на рівні активного її учасника.

Важливу роль у процесі пізнання й сприйняття дитиною надбань культури відіграє учитель, який не лише ретранслює знання учням, але, передусім, власним прикладом, культурою мовлення та стилем поведінки впливає на дитину. У щоденних контактах зі своїми вихованцями він засвідчує своє ставлення до світу, в якому живе, створює навколо себе певний емоційний клімат. Культура рідного дому і культура, притаманна вчителю-вихователю, спільно творять життєвий простір дитини, в якому може розвиватись культурна особистість.

Проблеми трансляції культури активно досліджуються сьогодні як українськими (В. Мудрак⁴⁹³, О. Терещенко⁴⁹⁴, С. Павицька⁴⁹⁵, В. Пекар⁴⁹⁶,

⁴⁹³ Мудрак, В.І., 2005. Соціокультурний аспект розвитку вищої освіти в постіндустріальному суспільстві. *Культура і сучасність*, № 1, с. 119-127.

⁴⁹⁴ Терещенко, А.О., 2016. Інтерактивні технології у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки, № 135, с. 136-138.

⁴⁹⁵ Павицька, С.Ю. *Освіта в контексті формування віртуальної культури особистості* [online]. Доступно: <http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_35_21.pdf>

⁴⁹⁶ Пекар, В. *Про національні ідентичності* [online]. Доступно: <www.Ji-magazin.lviv.ua>

І. Соколова⁴⁹⁷, Г. Філіпчук⁴⁹⁸, Л. Хоружа⁴⁹⁹), так і польськими вченими (Т. Александер⁵⁰⁰, Т. Левовицький⁵⁰¹, П. Гжибовський⁵⁰²).

Долучаємося до твердження, що рівень шкільного навчання і виховання залежить від особистості вчителя. Його освіта, культура, особистісні характеристики, соціальний статус становлять важливі умови навчальної функції педагога⁵⁰³. Важко також заперечити, що виховати людину можуть тільки виховані люди з високою духовною і моральною культурою. Школа, як найбільш важливий, поряд з родиною, інститут виховання, незважаючи на її критику, і надалі займає значне місце в житті людей з огляду на те, що вона забезпечує чи не єдиний суцільний, систематично організований процес і простір, який протягом багатьох років майже цілком заповнює всі дні життя дітей і молоді⁵⁰⁴.

Таким чином, учитель має можливість впливати на учня протягом досить тривалого часу, починаючи з шести і до вісімнадцяти років життя. У цей період учитель «активно впливає на учня: формує його погляди,

⁴⁹⁷ Соколова, І.В., 2012. Соціокультурна ідентичність і полікультурна освіта: педагогічний дискурс. В: Т. Lewowicki, J. Nikitorowicz i S. Sysojewa, red. *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa, s. 317-327.

⁴⁹⁸ Філіпчук, Г.Г., 2007. Культурологічна основа сучасної освіти. В: О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.І. Луговий, ред. кол. *Педагогічна і психологічна наука в Україні*. Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ: Педагогічна думка, с. 37-45.

⁴⁹⁹ Хоружа, Л. 2012. Полікультурність і толерантність у системі вищої професійно-педагогічної освіти. В: Т. Lewowicki, J. Nikitorowicz i S. Sysojewa, red. *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa, s. 167-174.

⁵⁰⁰ Aleksander, T., 2009. *Edukacja do międzykulturowości*. W: S. Kaczor i T. Sarleja. *Edukacja dla interkulturowości*. Warszawa-Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, s. 7-30.

⁵⁰¹ Lewowicki, T., 2002. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch i S. Tomiuk, red. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa, s. 25-26.

⁵⁰² Grzybowski, P.P. 2009. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości (konceptje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim – ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofonskiego)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 35.

⁵⁰³ Wołoszyn, S., 1986. Nauczyciel w tradycji polskiej oświaty i pedagogiki. W: B. Suchodolski. *Nauczyciel i młodzież. Tradycje-sytuacja-perspektywy* (Konferencja w Jabłonie 24-26 listopada 1981). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź: Ossolineum, s. 22

⁵⁰⁴ Порівняймо. Suchodolski, B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP., s. 282.

мислення, характер поведінки, підбирає відповідний навчальний рівень і відповідає за його виховання в школі»⁵⁰⁵.

Аналізуючи роль учителя в польському суспільстві, відома польська дослідниця Аліція Котусевич зазначає, що «вчительство (...), як вид професії має значний вплив на свідомість поколінь однаково як в інтелектуальному аспекті (створює можливості для розвитку), так і в духовному (пропонує різні системи цінностей як провідних ідей життя особистості і суспільства) ... Те, яким є суспільство, як мислить, як працює, що цінує, до чого прагне і в якій мірі – залежить, і то великою мірою, від вчителя»⁵⁰⁶.

Ян Легович, наголошуючи на комунікативному, суб'єктному характері зв'язків між учителями і учнями, підкреслює, що педагогічна професія, як ніяка інша, дає можливість «гуманного керування людиною». Власне, «ніщо, що походить з особистості вчителя не залишається байдужим, її людська якість помножується в людях» і починає своє самобутнє існування, збільшене кількістю вихованців⁵⁰⁷.

Обмежимося, однак, аналізом можливостей виховного впливу вчителя з точки зору культурних цінностей, виходячи з міркувань, що у вихованні важливими є не лише його інтелектуальний рівень, але і духовна сфера, через яку він формує особисту свідомість і риси характеру своїх вихованців, пропонуючи вид діяльності і вказуючи можливості розвитку. Так, на думку відомого польського естета і педагога Богдана Суходольського, не є перебільшенням твердження, що те, як діти і молодь навчилися жити у школі, проводячи в певний спосіб багато днів протягом кількох років у її стінах, вирішує, як будуть вони жити, коли стануть дорослими людьми⁵⁰⁸. Цю тезу, хоча й в інший спосіб, підтвердила Антоніна Клосковська, згадуючи

⁵⁰⁵ Аза, Л., Бегека, Л., Бегека, Н., Казачков В. и др. 1990. *Формирование духовной культуры студенческой молодежи*. Киев: Вища школа.

⁵⁰⁶ Kotusiewicz, A.A. 1989. *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa: PWN.

⁵⁰⁷ Див.: Legowicz, J. 1975. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN, s. 41-42, 45.

⁵⁰⁸ Suchodolski, B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP, s. 282.

про небезпечність змін шкільного канону. Авторка стверджує, що те, що випаде з шкільного канону, шкільних уроків – випаде з народної свідомості і народ, у такий спосіб, стане іншим⁵⁰⁹.

У суспільстві сьогодні побутує думка, що особистість вчителя, як антропологічна і культурна цінність у вихованні, ціниться не достатньо. У той же час, стиль міжособистісного спілкування, спосіб ретрансляції знань, а також упровадження культурних цінностей мають надзвичайне значення для життєвої орієнтації учня⁵¹⁰. Іншими словами, важливим є окреслення загальної позиції ставлення учителя до школяра як суб'єкта виховання. Українські дослідники підкреслюють, що «комплекс знань і переконань учителя, його моральна та естетична позиція є свого роду «представництвом», відображенням світу дорослих для учнів і в значній мірі окреслюють формування рівня їх культури і системи цінностей»⁵¹¹.

Наведені вище приклади про те, що в польському та українському суспільствах може представляти собою вчитель і які його можливості в контексті культури, знаходять обґрунтування в теоретичних працях видатних представників педагогічної науки. Всупереч занепаду багатьох традиційних символів й аксіологічного хаосу, основні теорії і ідеї педагогіки культури не втратили свого значення. Їх подальший розвиток спостерігаємо в багатьох публікаціях педагогічного змісту, в яких багато уваги приділяється зміні та еволюції суспільно-професійної ролі вчителя, що полягає в поступовому переході від усвідомлення ролі вчителя як єдиного джерела знань і цінностей до визнання його функцій керівника й організатора дидактично-виховного

⁵⁰⁹ Цитовано за: Janion, M. 1997. *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś*. Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”, s. 14.

⁵¹⁰ Про значення особистості вчителя в процесах виховання і професійної підготовки див.більше: Wojnar I., *Wartości kultury a osobowość nauczyciela*, w: Suchodolski B., *Nauczyciel i młodzież. Tradycje-sytuacja-perspektywy*, op. cit., s.239.

⁵¹¹ Рудницька, О. 1992. *Деякі особливості сприймання школярами музики*. Київ: Вища школа.

процесу, провідника і порадника учнів у процесі засвоєння знань, культурних цінностей, а також інспіратора у творенні нових цінностей⁵¹².

У роботах польських науковців основний акцент ставиться на тому, що вчительська практика стала соціальною цінністю суспільно-культурного походження, а отже, є цінністю в аксіологічному сенсі⁵¹³.

Педагогіка культури, що сформувалася як течія педагогічної думки, протилежна натуралістичному розумінні людини. Як зазначено у дослідженнях І. Войнар, Й. Гайди⁵¹⁴, творець педагогіки культури Вільгельм Дітлей, розглядав людину, передусім, як істоту культурну, що бере участь у процесі переживання і творіння цінностей. Тому відповідно до основних положень «педагогіки культури», завданням виховання є підготовка особистості до активної і творчої участі в культурному житті через упровадження понадіндивідуальних цінностей, розвиток духовних сил, потреби досягнення високого ідеалу культури – інакше кажучи, пробудження в особистості її «суб'єктивної культури» через дію «об'єктивної культури»⁵¹⁵.

Ідеї педагогіки культури з її прагненням до духовного виховання та формування кожної особистості і цілого людства на найкращих культурних зразках з переживанням і розумінням їх цінностей є актуальними, бо і надалі ми послуговуємося науково прийнятними основними категоріями і поняттями, які використовує сучасна педагогіка культури та філософія виховання. Так, у підході Стефана Волошина ці ідеї знайшли своє продовження на тлі зростаючого світового напрямку, що сповідує

⁵¹² Порівняймо: Krawcewicz, S. 1979. *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Książka i wiedza.; Kotusiewicz, A.A., 1989. O reinterpretacji pojęcia nauczyciel. W: A.A. Kotusiewicz. *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa: PWN.

⁵¹³ Chmielewska, J., 1994. Praca nauczycielska jako źródło wartości i dóbr osobistych (z badań nad wartościowaniem pracy nauczyciela). W: M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: wyd. UW, Filia w Białymstoku, s. 73.

⁵¹⁴ Wojnar, I., 1996. Trwała obecność pedagogiki kultury. W: J. Gajda, red. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*. Lublin–Dęblin: UMCS, WSOSP, s. 16-26.

⁵¹⁵ Wojnar, I., 1996. Trwała obecność pedagogiki kultury. W: J. Gajda, red. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*. Lublin–Dęblin: UMCS, WSOSP, s. 16-26.

необхідність культурного навчання не тільки шкільному вимірі, але й у позашкільному (у вимірі цілого життя людини). Значну роль у спробі побудови нового суспільства культурного розвитку відіграло UNESCO, проголошуючи в 1988 р. «Декларацію розвитку культури»⁵¹⁶.

У поглядах Богдана Суходольського культурна і виховна роль учителя визначається як така, що є не тільки сформованою культурою в минулому, а й завдяки сучасними культурними ресурсами, що творять нову культуру⁵¹⁷. Погоджуючись із міркуваннями, що важливе місце у творенні нової культури і перебудові свідомості мають учені та митці, стверджуємо, що вчителі є і мають бути найближче до «складної і багатой духовної дійсності, що існує і наростає в переживаннях молоді, її натхненнях, емоціях і судженнях, її планах і мріях, її екзистенційному досвіді»⁵¹⁸. Варто зазначити, що та сфера життя молоді, яку соціологи часто називають «субкультурою», теж може бути елементом культури майбутнього⁵¹⁹.

Б. Суходольський у праці «Виховання і стратегія життя» аналізує роль польських учителів і зазначає: «Професія вчителя у Польщі від моменту свого сформування у XVII столітті виконувала аж по сьогоднішній день, місію оборони і утримання культури народу в співпраці з силами прогресу, що були вирішальними у її розвитку і розповсюдженні... Цей загальнокультурний зміст учительської діяльності піддався певному занепаду останнім часом, коли справи культури мали бути привілеєм учених та митців, які діяли в різноманітних установах і організаціях, що творили її та популяризували, тоді як учителям були доручені завдання, швидше, формування в галузі різних предметів навчання в школах різного типу. Навіть вищі навчальні заклади стали школами професійної спеціалізації, а не загальної культури. Однак сьогодні зростання добробуту і вищий рівень

⁵¹⁶ Wołoszyn, S., 1995. *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa*. W: J. Gajda, red. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*. Lublin: UMCS. s. 12.

⁵¹⁷ Suchodolski, B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP., s. 196.

⁵¹⁸ Там само.

⁵¹⁹ Там само, s. 201.

життя, приріст кадрів професійних працівників з середньою і вищою освітою, збільшення вільного часу, спричинили розвиток культурних прагнень у широких колах суспільства. Участь в культурі стає все виразнішою альтернативою по відношенню до моделі споживацького суспільства»⁵²⁰.

Таким чином, сьогодні актуальною є необхідність відродження ролі вчителя як провідника в світі культури та її охоронця. Учитель є затребуваним як носій та інтерпретатор змін, яким піддається сучасна багатовимірна і з широким діапазоном культура.

Варто зазначити, що видатні представники педагогіки культури в своїх дослідженнях завжди інтерпретували функції особистості вчителя в контексті культури. Передусім Богдан Наврочинський, якого Вінцент Оконь назвав «учителем учителів», найвиразніше апелює до педагогіки культури. Він підносить учителя до рівня співтворця духовних сил дитини, ставлячи перед ним завдання створення найкращих умов для внутрішнього духовного розвитку вихованця. Інакше кажучи, Богдан Наврочинський відводить учителю роль посередника культури між доробком попередніх поколінь і поколінням молодих⁵²¹. Разом із тим, учитель не може нав'язувати свою волю і примушувати, а тільки має навчати і визволяти, провадити вихованця до вміння внутрішнього опанування і підпорядкування правилам, продиктованим власним сумлінням. У такій перспективі особистість учителя стає не лише учасником народження духовних сил дитини, а й істотною умовою процесу виховання⁵²². Богдан Наврочинський зазначає: «Не вплине творчо на розвиток молоді той, хто сам є ніким. Молодь ... охоче ... віддає управління своєю душею в руки такого вчителя, який є особистістю»⁵²³.

⁵²⁰ Suchodolski, B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP., s. 202.

⁵²¹ Nawroczyński, B. 1947. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska.

⁵²² Kotusiewicz, A.A., 1996. Nauczyciel w poglądach pedagogicznych Bogdana R. Nawroczyńskiego. W: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski i A.A. Kotusiewicz, red. *Bogdan Nawroczyński uczony – humanista – wychowawca*. Warszawa: Żak, s. 58-59.

⁵²³ Nawroczyński, B., 1968. Bertrand Russel o funkcjach nauczyciela. W: B. Nawroczyński. *O wychowaniu i wychowankach*. Warszawa: PWN, s. 161.

Сергіуш Гессен розглядав знання людини як знання про культуру, а цілі виховання окреслював як цілі культури. Учений вважає, що завданням вчителя і вихователя є формування особистості вихованця через визначення свого ставлення до цінностей, переживання і розуміння їх сенсу. У процесі виховання всі культурні блага відіграють важливу роль, а вчителі, вихователі є своєрідними провідниками для своїх учнів, відкривачами їх душ, тими, хто оживляє їх внутрішні сили. За С. Гессеом, життєвий шлях людини визначає ступінь, а також вид цінностей, що досягаються нею⁵²⁴.

Учень Вільгельма Дітлея, Герман Ноль, поряд із спостереженнями за дитиною в різних ситуаціях, за необхідну умову праці вихователя визнав його світоглядну позицію. Учитель без власного погляду на світ, без міцної позиції власної особистості не може мати великого впливу на дитину⁵²⁵.

Представник німецької науково-педагогічної школи Георг Кершенштейнер, аналізуючи психологічну структуру вихователя, важливими її рисами вважає симпатію і прихильність до дитини, високий ступінь чутливості, педагогічний такт, здатність предметного пристосування до особистих цінностей вихованця. Ідеї моральної особистості учений ототожнював з ідеєю освіти, творення цінностей і розвитком духовних сил дитини⁵²⁶.

Відомий польський соціолог Флоріан Знанецький вбачає у вчителів того, хто готує «самобутній процес розвитку дитини», забезпечуючи їй сприятливі реальні умови, хто керує діяльністю учнів у здобутті знань і розв'язанні практичних завдань. Науковець підкреслює, що важливим чинником виховання є різноманітні захоплення самого вихователя, його громадянський статус, який робить його зразком гідним наслідування. Правдивий, сумлінний і мислячий вихователь буде намагатися не тільки

⁵²⁴ Порівняймо: Wojtyński, W., 1993. *Osobowość nauczyciela*. W: W. Pomykało. *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: PWN, s. 518.

⁵²⁵ Цитовано за: Chmaj, L. 1962. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa, s. 353.

⁵²⁶ Chmaj, L. 1962. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa, s. 373.

відповідати поточним вимогам життя суспільства, але передбачати майбутнє, буде готувати учнів до суспільства майбутнього і спрямовувати їх до створення нової загальнолюдської цивілізації. Для цього сам учитель повинен бути «найповнішою, найбагатшою, найгармонійніше зорганізованою індивідуальністю»⁵²⁷.

Завданням школи в розумінні Флоріана Знанецького є навчити творити і жити творчо в духовному визволенні. Школа має стати справжнім осередком соціокультурного життя, місцем співпраці молоді з попередниками. Завданням вихователя, за визначенням Зигмунта Мислаковського, є сприяння дитині і молодій людині в їх розвитку і створення таких ситуацій, які б забезпечили появу чинників, що спонукали б до створення нормального життєвого плану і полегшували процес соціалізації⁵²⁸.

Важливими для нашого дослідження є положення представників педагогіки культури, що формування людини не є спонтанним саморозвитком її внутрішніх сил, але залежить від присвоєння об'єктивних, надособистісних цінностей. За якнайповніше входження вчителів в існуючу культуру, але з одночасним поєднанням процесу їх навчання та формування культури, яка створюється, виступав Богдан Суходольський, який зазначав: «Попри всілякі труднощі, з якими змагаються вчителі на своєму шляху, надзвичайно вагомим є те, щоб ті, на кого покладено турбуватися про молоде покоління, яке є майбутнім нації, самі повернули свої обличчя у бік майбутнього»⁵²⁹.

Окрім цього, Ірена Войнар апелює до тези, що культурна освіта повинна становити процес вдосконалення людської істоти впродовж цілого життя, а отже, брати початок з сімейного середовища, реалізуватися через форми дошкільного виховання, охоплювати етапи життя людини продуктивного

⁵²⁷ Chmaj, L. 1962. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa, s. 407.

⁵²⁸ Chmaj, L. 1962. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa, s. 417.

⁵²⁹ Suchodolski, B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP, s. 200.

віку. Учена наполягає на тому, щоб культурна освіта охоплювала широкі кола вчителів та суспільно-культурних аніматорів, поглиблювала їх чутливість, збагачувала знання і надихала уяву в сфері культури незалежно від професійної спеціалізації⁵³⁰.

Педагогіка культури завжди акцентувала увагу на значенні вчителя, оскільки він у цій концепції є одним із головних чинників, який може і має інспірувати процес виховання. Стефан Волошин зазначає, що процес виховання відбувається не тільки завдяки знанням і вмінням педагога, але, передусім, завдяки тому, ким він є, яку духовну і моральну культуру репрезентують батьки і вчителі⁵³¹. Дуалістичний характер процесу навчання і виховання визначається розподіленням соціальних ролей «учитель-вихователь» і «учень-вихованець, що реалізуються в тому самому часі, в тому самому просторі і тій самій культурі. Темп, відповідно до якого відбуваються зміни, може породжувати сумніви – чи це є завжди та сама культура. У зв'язку з цим є сенс формувати вчителів, «які разом з іншими ведуть в майбутнє, неясне, таємниче майбутнє, яке часто вимагає складних, ризикованих рішень, майбутнє, яке мають творити разом зі своїми вихованцями і також через них»⁵³².

Аналіз досліджуваних матеріалів⁵³³ засвідчує, що сучасна соціально-культурна та соціально-політична ситуація в Україні характеризується глибоким переосмисленням минулого, активізацією історичної пам'яті як

⁵³⁰ Wojnar, I., 1997. *Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej*. W: B. Suchodolski, red. *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, s. 328.

⁵³¹ Wołoszyn, S., 1994. O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwo UW, Filia w Białymstoku, s. 24.

⁵³² Порівняймо: Suchodolski, B., 1990. *Cywilizacja i kultura współczesna*. W: B. Suchodolski i B. Puszczewicz, red. *Narodziny i rozwój cywilizacji współczesnej*. Warszawa: Wyd. NURT, s. 10

⁵³³ Гриценко, О. ред., 2001. *Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації*. Київ: УЦКД.; Горбунова, Л. 2002. *Освіта в умовах поліетнічного суспільства. Вища освіта України*, № 4, с. 8-15.; Кузьменко, В.В. та Гончаренко, Л.А. 2006. *Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи: навчальний посібник*. Херсон: РІПО.

невід'ємної складової суспільної свідомості, загальним процесом формування громадянського полікультурного суспільства. Варто зауважити, що змістовно полікультурність та багатоетнічність (поліетнічність) тісно пов'язані. Чимало вітчизняних дослідників визначають полікультурність суспільства через функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності⁵³⁴.

На думку українських учених, ефективність навчально-виховної роботи в умовах поліетнічного суспільства та рівень трансляції культури в таких умовах має забезпечуватися врахуванням учителем етнопсихологічних та етнокультурних особливостей учнів – представників різних народів, а також доцільним використанням прогресивних етноспецифічних виховних традицій, засобів і прийомів народної педагогіки. При цьому закономірності онтогенезу людської особистості визначають особливу відповідальність педагогічних працівників усіх ланок загальної та вищої освіти.

На необхідності розв'язання означених проблем, пов'язаних із розвитком *ідеї педагогічної взаємодії*, вказують сучасні українські вчені Л. Велітченко⁵³⁵, С. Золотухіна⁵³⁶, М. Євтух⁵³⁷, М. Коць⁵³⁸, Н. Побірченко⁵³⁹,

⁵³⁴ Гриценко, О. ред., 2001. *Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації*. Київ: УЦКД.; Горбунова, Л. 2002. Освіта в умовах поліетнічного суспільства. *Вища освіта України*, № 4, с. 8-15.; Кузьменко, В.В. та Гончаренко, Л.А. 2006. *Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи: навчальний посібник*. Херсон: РПО.

⁵³⁵ Велітченко, Л.К., 1997. Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки до педагогічної взаємодії. *Педагогіка і психологія*, № 4, с. 35-41.

⁵³⁶ Золотухіна, С.Т. 1995. *Тенденції розвитку виховуючого навчання*. Харків: Основа.

⁵³⁷ Євтух, М.Б. та Матвієнко, О.В., 1994. Проблеми професійної підготовки вчителя в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. *Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки: зб. наук. праць*. Київ, с. 43-54.

⁵³⁸ Коць, М.О., 2007. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога. *Практична психологія та соціальна робота*, № 1, с. 52-55.

⁵³⁹ Побірченко, Н.С., 2001. *Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття)*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.

О. Рацул⁵⁴⁰, А. Троцко⁵⁴¹ та ін.

Сучасні тенденції становлення полікультурного виховання розглядають вітчизняні дослідники О. Дубовик⁵⁴², О. Сухомлинська⁵⁴³, питанням виховання полікультурності та толерантності присвячені роботи І. Беха⁵⁴⁴, Б. Гершунського⁵⁴⁵, М. Філатової⁵⁴⁶, взаємозалежність національного і громадянського виховання, а також проблеми виховання культури міжнаціонального спілкування досліджують Н. Ганнусенко⁵⁴⁷, З. Гасанов⁵⁴⁸, В. Заслуженюк⁵⁴⁹, Г. Філіпчук⁵⁵⁰.

Аналіз вітчизняної досліджуваної літератури дає можливість зробити

⁵⁴⁰ Рацул, О., 2015. Основні принципи навчання з метою системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [online]. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Педагогічні науки, вип. 135, с.180-185. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_47>

⁵⁴¹ Троцко, Г.В., 2000. Система підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності. *Збірник наукових праць*. Харків: ХДПУ, № 7, с. 5-10.; Троцко, А.В., 2007. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Том 1. Теорія та історія педагогіки. Київ: «Педагогічна думка», с. 296–307

⁵⁴² Дубовик, О.В., 2001. Полікультурна освіта: сучасні теорії та концепції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4, с. 40-50.

⁵⁴³ Сухомлинська, О.В., 2005. Історико-педагогічне дослідження та його „околиці”. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. Херсон, вип. XXXX, с. 8-21; Сухомлинська, О.В. 2003. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н.; Сухомлинська, О.В., 2003. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*, № 1, с. 39-43.; Сухомлинська, О.В., 1999. Концептуальні засади розвитку історико- педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*, № 1, с. 31-45.

⁵⁴⁴ Бех, І.Д. 2009. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*, № 12 (17-18), с. 5-7.

⁵⁴⁵ Гершунский, Б.С. 1998. *Философия образования: учеб. пособ. для студентов высших и средних пед. учеб. заведений*. Москва: Московский психолого-социальный институт.

⁵⁴⁶ Філатова, М. та Волкова Л., 2007. Соціальні компетенції і сучасна освіта. *Вища освіта в Росії*, № 11, с. 65-72.

⁵⁴⁷ Ганнусенко, Н.І. та Мацейків, Т.І., 1997. Формування культури міжнаціонального спілкування школярів у поліетнічному середовищі. *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 87-92.

⁵⁴⁸ Гасанов, З.Т. 1999. *Педагогика межнационального общения*: [учеб. пособ.]. Москва: Прогресс.; Гасанов, З.Т. 1996. Проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. *Педагогика*, № 6, с. 51-55.

⁵⁴⁹ Заслуженюк, В.С. та Присакар, В.В., 1999. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування. *Педагогіка і психологія*, № 2, с.66-75.; Семиченко, В.А. та Заслуженюк, В.С. *Спілкування та його значення в житті людини* [online]. Доступно: <<http://hklib.npu.edu.ua>>

⁵⁵⁰ Філіпчук, Г. 2002. *Громадянське суспільство: освіта, етнокультурна, етнополітика*: [монографія]. Чернівці: Зелена Буковина.

висновок, що поняття «культура особистості» вміщує уявлення про ступінь розвитку та досконалості, в тому числі, інтелекту, характеру, пам'яті та уяви, набуті людиною у процесі виховання й освіти. Можна виокремити такі види загальної культури дорослої людини: моральну, побутову, науково-технічну, професійну та освітню; всі вони є професійно значущими для будь-якого вчителя, тому що можуть безпосередньо або опосередковано стосуватися його діяльності. Від рівня загальної культури вчителя значно залежить рівень культури учнів⁵⁵¹.

Варто зауважити, що окрім охарактеризованих видів загальної культури людини на особливу увагу заслуговують особливі аспекти внутрішньої та зовнішньої культури, які відносяться до педагогічної професії і складають педагогічну культуру вчителя. Йдеться, передусім, про ерудицію в галузі педагогічної теорії та суміжних з нею наук або галузей знання, культуру управління закладом освіти та керівництва навчанням і вихованням учнів, а також комунікативну культуру професійного мовлення вчителя, його педагогічний такт, полікультурну освіту тощо⁵⁵². Окрім того, як зазначає О. Демчук, поняття професійної компетентності вчителя виражає єдність теоретичної та практичної готовності в цілісній структурі особистості та характеризує його професіоналізм. Зміст професійної компетентності вчителя будь-якої спеціальності визначається кваліфікаційною характеристикою⁵⁵³.

⁵⁵¹ Демчук, О.І., 2013. Формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах полікультурної взаємодії [Текст]. В: *Інновація та моделі безперервної освіти: матеріали Міжнародного кримського педагогічного конгресу*. смт. Гаспра, АР Крим, 2-4 жовтня 2013. Київ: Інститут обдарованої дитини, с. 252-258.

⁵⁵² Демчук, О.І., 2013. Формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах полікультурної взаємодії [Текст]. В: *Інновація та моделі безперервної освіти: матеріали Міжнародного кримського педагогічного конгресу*. смт. Гаспра, АР Крим, 2-4 жовтня 2013. Київ: Інститут обдарованої дитини, с. 252-258.

⁵⁵³ Демчук, О.І., 2013. Формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах полікультурної взаємодії [Текст]. В: *Інновація та моделі безперервної освіти: матеріали Міжнародного кримського педагогічного конгресу*. смт. Гаспра, АР Крим, 2-4 жовтня 2013. Київ: Інститут обдарованої дитини, с. 252-258.

Л. Корецька вважає, що система освіти має бути спрямована на формування особистості, готової до взаємодії у полікультурному просторі. Система міжкультурних, міжрегіональних взаємовідносин в освіті розглядається сучасними вченими як полікультурний освітній простір, в якому відбувається становлення та функціонування соціальних інституцій⁵⁵⁴.

На думку Г. Миронової, мультикультурний (полікультурний) освітній простір – це структуроване педагогічно доцільне середовище, що містить: 1) систему етнічних та світових подій, спрямованих на розвиток здатності та готовності вчителів до професійної діяльності в умовах етнічного різноманіття; 2) професійно-особистісний досвід мультикультурної взаємодії, а також засвоєння розвивального потенціалу мультикультурного простору в системі освіти (професійно-педагогічна толерантність, інтеграція педагогічних можливостей різних культур, діалогічні взаємини в педагогічному процесі)⁵⁵⁵. Таким чином розвиток полікультурності особистості можливий за умови ефективного управління процесом формування полікультурної компетентності вчителів (є складовою структури професійної компетентності); цього вимагають умови мультикультурного освітнього простору (багатокультурного середовища). В. Кузьменко, Л. Гончаренко полікультурну компетентність розуміють як здатність особистості жити й діяти у динамічному багатокультурному середовищі (просторі). На їх думку, полікультурна компетентність учителя містить: полікультурну грамотність; уміння використовувати знання в педагогічній діяльності; професійно значущі особистісні якості (адаптованість, комунікабельність, емпатія, толерантність)⁵⁵⁶.

⁵⁵⁴ Корецька, Л.О., 2014. *Становлення і функціонування соціальних інституцій в умовах освітньо-виховного простору Півдня України (друга половина XIX – початок XX століть)*. Кандидат наук. Херсонський державний університет.

⁵⁵⁵ Миронова, Г.В., 2007. *Организация мультикультурного образовательного пространства педагогического колледжа*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. Волгоград, с. 7.

⁵⁵⁶ Кузьменко, В.В. та Гончаренко, Л.А. 2006. *Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи*: навчальний посібник. Херсон: РПО, с. 5.

Аналіз вищенаведених праць дає змогу сформулювати наступні висновки:

1. Професія вчителя сутнісно пов'язана з дією в культурній сфері, що передбачає надання знанням відповідної форми у поєднанні зі світом цінностей, суспільних норм, сформованих і вироблених минулими поколіннями. При такому підході освіта є гарантом культурного поступу, що передбачає також подолання деструктивних суспільних явищ, наприклад, порушення стабільності та побудови учнями власного світу культури без урахування загальноцивілізаційних надбань.

2. Учителі належать до соціальної групи інтелігенції, яка характеризується різноманітним і багатим культурним життям, широкими культурними контактами, результативним діянням у сфері розповсюдження культурних цінностей, а також власною творчою участю в її творенні і поширенні. Тому саме ця професійна група виступає транслятором особистісної культури в учнівському середовищі.

3. Завданням учителя є формування у школярів творчого, а також критичного ставлення до культури, розвиток здібностей до її оцінювання, вміння протистояти її антигуманістичним, агресивним формам. Учитель має не тільки сприймати і засвоювати культуру, але й ретранслювати її іншим, пропагувати найкращі зразки, заохочувати учнів до активної участі в культурі, беручи до уваги власний приклад і поведінку, що має сприяти правильному культурному вибору школярів. Учитель, який постійно розвивається в напрямі збагачення та вдосконалення особистості, розвиває та вдосконалює власне внутрішнє життя, набуває капітал, який має особливе значення в його професійній діяльності, залишаючи помітний слід в особистій структурі учня.

Висновки до розділу 3

Таким чином, нами розглянуто основні соціокультурні доміанти особистісної педагогічної культури вчителя та тенденції її розвитку в шкільному середовищі, виходячи з українського і польського дослідницького

та практично-професійного досвіду. З'ясовано місце і роль соціокультурного середовища школи в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя; обґрунтовано соціокультурний статус українських і польських педагогів на підставі проведеного пілотажного дослідження; висвітлено роль учителя як транслятора культури в локальному середовищі (український і польський досвід).

У розділі з'ясовано специфіку розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в соціокультурному середовищі школи. З цією метою обґрунтовано два провідні чинники впливу на означений розвиток: соціокультурної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу в межах загальноосвітнього навчального закладу; соціокультурної взаємодії школи із зовнішніх соціокультурним середовищем. Ця двоєдиність забезпечує відповідні інтеріоризаційні та екстеріоризаційні процеси в розвитку особистісної педагогічної культури кожного суб'єкта освітнього процесу.

Зазначено, що аналіз місця і ролі соціокультурного середовища школи в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя має ґрунтуватися на засадах середовищного підходу; з'ясовано основні моделі соціокультурного середовища школи, які впливають на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя (однорідне, ситуативне та варіативне соціокультурне середовище). Обґрунтовано зв'язок кожного типу соціокультурного середовища на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя.

На підставі аналізу українських та польських наукових джерел визначено провідні змістові, діяльнісні, аксіологічні характеристики школи як соціокультурного середовища, що впливає на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя – широта, інтенсивність, ступінь усвідомленості, емоційність, домінантність, когерентність, активність, мобільність, стійкість. Спроековано модель особистісної педагогічної культури вчителя в характеристиках освітнього середовища школи. Сформульовано висновок, що характеристики соціокультурного середовища школи реалізуються в індивідуальній особистісній педагогічній культурі

вчителя і створюють його власну систему професійних культурних цінностей.

Змодельовано вплив форм прояву самосвідомості (пізнавальної, емоційної, вольової) на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя, та обґрунтовано зв'язок означених форм самосвідомості з провідними компонентами особистісної педагогічної культури вчителя (інтелектуальним, морально-духовним, компетентнісним та атрибутивним). Сформульовано висновок про те, що в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя самосвідомість відіграє важливе значення для побудови індивідуальної моделі цього процесу як психологічний феномен, що уможливорює індивідуалізацію реалізації завдань розвитку означеної культури.

З'ясовано, що проблема розвитку особистісної культури (в тому числі й педагогів) стикається з низкою проблем, викликаних глобалізаційними процесами та поширенням мас-культури; обґрунтовано вплив мистецтва на означений процес. Аналіз українських і польських наукових досліджень уможливив висновок про те, що сучасна культурна ситуація у світі змушує нас звертатися до інших підходів до розвитку особистісної педагогічної культури. Така зміна викликана, передусім, трансформацією впливу зовнішнього соціокультурного середовища на середовище освітнього закладу (внутрішнє), що вимагає від сучасних педагогів, як і від митців, творчих особистостей в інших галузях діяльності, нового типу знань, сучасних культурних умінь, відповідних особистісних якостей.

У дослідженні обґрунтовано проблему сформованості соціокультурного статусу вчителів України і Польщі, у зв'язку з чим сформульовано висновок, що для визначення рівня означеного статусу важливе значення відіграють якість виконання соціальних ролей і ступінь їх реалізації. Зазначено, що специфікою сучасного соціокультурного трансформаційного процесу, який проходить як у Польщі, так і в Україні, є відновлення в нових умовах капіталістичного типу модернізації з одночасним „вплетенням” в неї

постмодерністських і традиціоналістських процесів, що породжує, в свою чергу, низку складних проблем.

На підставі проаналізованих педевтологічних джерел та соціологічної літератури у дослідженні з'ясовано необхідність проведення окремого опитування вчителів України і Польщі стосовно сформованості соціокультурного статусу, що виявляє себе в трьох основних складових: сформованості культурних компетенцій учителів; їх участі в культуротворчій діяльності; ставленні учителя до культури. Після проведення відповідних замірів сформованості всіх трьох означених показників нами було встановлено наступне:

- Рівень сформованості соціокультурних компетенцій польських та українських педагогів є фактично однаковим. У всій групі досліджуваних педагогів підтверджується домінування середнього рівня означеної компетенції.
- Щодо участі у культуротворчій діяльності, то згідно з результатами дослідження, порівняно з сформованістю соціокультурних компетенцій збільшилася кількість учителів з низьким (в середньому з 22,7 % до 33,3 %) і відповідно зменшилася кількість педагогів з високим рівнем участі в культуротворчій діяльності (у середньому з 27,8 % до 22,1 %).
- Ставлення до культури у педагогів України та Польщі ми поділили на *три категорії* – негативне, позитивне та індіферентне. Дослідження засвідчило, що найбільше педагогів опинилося в групі з індіферентним ставленням до культури, при цьому не спостерігалось суттєвих відмінностей у відповідях респондентів обох країн.

Проведене нами дослідження засвідчило, що соціокультурний статус польських та українських учителів знаходиться на рівні «середній – нижчий середнього», що спричинено: неможливістю реалізувати свої знання та вміння в галузі культури; браком часу на участь у культуротворчій діяльності; нестачею мистецьких закладів та спільнот для реалізації себе як культуротворчих особистостей; недостатністю фінансових можливостей;

вимушеним пошуком додаткових способів заробітку, що зменшує обсяг часу на власний культурний розвиток; низьким рівнем сформованості соціокультурних компетенцій, що набуваються в процесі професійної підготовки як українських, так і польських учителів.

Дослідження дозволило дійти висновку, що професія вчителя сутнісно пов'язана з дією в культурній сфері, що передбачає єднання зі світом цінностей, суспільних норм, сформованих і вироблених минулими поколіннями і гарантує культурний поступ з урахування деструктивних суспільних явищ.

Обґрунтовано думку, що вчителі належать до соціальної групи інтелігенції і характеризується багатим культурним життям, широкими культурними контактами, результативним діянням у сфері поширення знань про культурні цінності, а також власною творчою участю в творенні і поширенні культури. Тому саме ця професійна група виступає транслятором особистісної культури в учнівському середовищі.

Дослідження дозволяє сформулювати такі основні *тенденції, що зумовлюють соціокультурні детермінанти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя:*

- 1) тенденція до зниження ролі соціокультурного середовища школи у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі і винесення цього процесу значною мірою у позашкільне середовище;
- 2) тенденція до зростання середнього рівня соціокультурного статусу вчителів обох країн з переважанням середньо зрівноваженого рівня участі в культурі та індиферентного ставлення до культури;
- 3) тенденція до використання можливостей українських і польських педагогів щодо трансляції культури в учнівському середовищі, враховуючи потужність культури творчого ресурсу педагогів обох країн.

РОЗДІЛ 4

ОСОБИСТІСНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ

4.1. Культурологічна спрямованість особистості вчителя – український і польський досвід

У контексті перехідного трансформаційного періоду, характерного для сучасної Східної Європи, що супроводжується проблемами суспільно-економічного характеру (безробіття, слабкий соціальний захист, низький матеріальний рівень життя, нерівномірний розподіл прибутків, матеріальних ресурсів тощо), центром уваги представників різних соціальних груп визнається здобування засобів життя, а часом просто існування, наповнення, так званого, "кошика споживача". У певний момент наука, освіта і культура стали визначатися як другорядні, їх державне забезпечення та фінансування звелись практично до нуля. Соціальна престижність, наприклад, вищої освіти впала з огляду на низьку заробітну плату, нестабільність цілої системи освіти, недостатнє навчально-матеріальне забезпечення, труднощі при працевлаштуванні випускників педагогічних ВНЗ тощо. Такі є ж тенденції простежуються в науці і культурі. У зв'язку з цим постає гостра необхідність глибокого аналізу процесів, що виникли внаслідок політичної трансформації суспільства і викликали перебудову свідомості людей, переорієнтацію їхніх потреб, цінностей, ідеалів. Наприклад, вже зараз можна констатувати суттєве зниження рівня участі в культурі всіх категорій населення, включаючи молодь, яка, як відомо, є майбутнім суспільства.

Важливою ланкою в загальній системі суспільного ладу є вчитель, котрий завжди був своєрідним мірилом культури. Однак економічна ситуація, зниження престижу освіти призвели до нівелювання його ролі не стільки як організатора освітнього процесу, але і як вихователя. Природно,

що це все разом узятє, може призвести до небажаних результатів у процесі виховання підростаючого покоління.

Занепокоєння зниженням участі в культурному житті як молоді, так і вчителів привело до міркувань щодо необхідності аналізу культурних орієнтацій майбутніх педагогів – студентів вищих педагогічних навчальних закладів. У нашому випадку для дослідження було обрано саме студентів – майбутніх педагогів різних країн (Польщі і України), що мають багато спільного в культурі, традиціях і, зрештою, в ментальності.

Один із головних напрямів дослідження визначаємо опис структури культурної активності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, на основі якого можна визначити їхні культурні орієнтації. У нашому випадку аналізується участь студентів вищих педагогічних закладів лише в культурних акціях і культурних заходах як складовій всієї культурної активності. Дослідження було констатувальним і стосувалося молодих людей, які ще не мають великого життєвого досвіду, проте намагаються визначити свій життєвий шлях. Це студенти 2-3-х курсів Рівненського державного гуманітарного університету (Україна) і факультету педагогіки та психології філії Варшавського Університету в Білостоці (Польща) – відповідно 102 чол. і 96 чол. Вибір груп респондентів був продиктований схожістю напрямів навчання, яке стосується культурної інфраструктури, а також схожими умовами проживання. Отож, нами обрані обласні центри із кількома вищими навчальними закладами, розвинутою, але невеликою промисловістю, досить добре розгалуженою мережею місць для культурного відпочинку і задоволення потреб розвитку власних творчих здібностей, а також з можливістю значного впливу народного (фольклорного) мистецтва.

Зазначимо, що проведене нами опитування не можна вважати цілком репрезентативним, якщо йти за вимогами до соціологічних досліджень. Тому ми вважаємо, що заявлена кількість респондентів дозволяє стверджувати про *ілюстративний характер проведеного опитування*, що жодним чином не претендує на вичерпність сформульованих висновків та рекомендацій.

З метою визначення структури культурної активності респондентів була розроблена анкета, яка включала ряд запитань, що стосувалися як якісної, так і кількісної сторони досліджуваного феномена. Для зручності порівняльного аналізу результатів опитування в кожному конкретному випадку вираховувалося середнє арифметичне значення обраних респондентами культурних занять, що припадають на одну особу.

Результати анкетування засвідчили, що загальний рівень участі в культурній діяльності студентів Польщі і України як за кількісною, так і якісною характеристиками є приблизно однаковим. Студенти обирають для своєї діяльності в галузі культури практично ті самі її види (найчастіше гра на музичному інструменті, спів у хорі, малювання, хендмейд тощо), беруть участь, насамперед, у таких культурних заходах, як дискотека, естрадні концерти, відвідування музею, драматичного театру, художніх виставок. Серед радіо- та телепередач провідні позиції в опитуваних займають програми розважального характеру і змісту. Більшість з них читає журнали, але найчастіше не за профілем обраної спеціальності. Спілкуватися з мистецтвом частіше всього студенти прагнуть наодинці або ж у колі друзів, хоча у них частіше проявляється бажання відвідувати бари, кафе, де їх цікавить не стільки спілкування, наприклад, з музикою, скільки міжособистісне спілкування під музичний супровід. Респондентами обох країн називаються однакові хобі і фільми, що переглядалися останнім часом. Майже всі відзначають тенденцію до зменшення своєї участі в культурі, культурних заняттях і заходах, що найчастіше пояснюється відсутністю вільного часу, фінансового забезпечення, закладів культури або невдоволеністю формами і змістом їх роботи. Варто відзначити той факт, що останнім часом заклади культури здають в оренду свої приміщення для діяльності, зовсім не пов'язаної з культурою, самі переорієнтовуються на інші види послуг. Окрім того, в них, зрештою як і всюди, зросла кількість платних послуг, що пояснює невдоволеність студентів як менш соціально захищеної групи.

Порівняння відповідей респондентів обох країн засвідчує, що різниця між ними полягає в наступному: кількість культурних занять, в яких українські студенти беруть участь, є більшим у порівнянні із студентами з Польщі (Україна – 5,3; Польща – 2). Можливо, можна пояснити це тим, що відсоток студентів, які свого часу навчалися у музичних чи художніх школах, дещо вищий в Україні (56,8 % проти 43,3 % у Польщі).

У свою чергу, показники участі в культурних заходах – на користь респондентів Польщі (Україна – 6,2; Польща – 6,6). Польська молодь сьогодні має більше можливостей у виборі місць проведення вільного часу, може брати участь в ширшій гамі видів культурної діяльності завдяки більш повному забезпеченню технічними засобами поширення і відтворення творів мистецтва та культури (фото-, аудіо- та відеотехніка, супутникове та кабельне телебачення, комп'ютери тощо), а також вищим рівнем доходів населення.

Такий стан справ, певною мірою, пояснює той факт, що серед видів культурних занять у польської молоді переважають індивідуальні форми, в української – групові та масові. Польська молодь трохи краще орієнтується в цілому в культурі, в художній літературі, кіномистецтві. Проте українська молодь демонструє кращий рівень володіння народними традиціями, фольклором (участь в різного роду фольклорних ансамблях, народних хорах, продовження традицій художньої народної творчості, рукоділля тощо).

Представлені нижче таблиця 4.1. і рис. 4.1. демонструють пріоритети у творчих заняттях та участі в культурі українських і польських педагогів.

Таблиця 4.1.

Пріоритети творчих мистецьких занять та участі в культурі українських і польських студентів – майбутніх педагогів (за кількістю респондентів, у %)

<i>Вид творчого заняття студентів/участь у культурі</i>	<i>Загальні показники виборів, у %</i>	
	Українські студенти	Польські студенти
Читання художньої літератури	34,68	39,36
Перегляд кінофільмів	70,38	76,8
Відвідування театру	29,58	57,6
Участь в театральних постановках	49,98	41,28
Участь у фольклорних ансамблях	54,06	17,28
Участь в академічному хорі	14,28	12,48
Участь в співочих колективах чи музичних ансамблях при храмі	21,42	31,68
Рукоділля	76,5	47,04
Створення зразків народної художньої творчості	19,38	6,72
Відвідання концертів	36,72	61,44
Написання віршів і прози	10,2	8,64
Створення виробів хендмейд	21,42	4,8
Слухання музики	62,22	70,08
Створення музичних творів	2,04	2,88

У цілому в Польщі відчувається поступове соціальне заспокоєння після бурхливих подій, викликаних політичними та економічними змінами. Простежується чітка тенденція впливу економіки, що знаходиться на стадії стабілізації, збільшення державного та недержавного фінансування культури. Входження країн до світового освітнього та культурного простору, окрім

позитивних результатів, призводить до уніфікації, американізації, псевдодемократії, що супроводжується вседозволеністю, поширенням антиморальних проявів тощо. Ці самі процеси поступово розвиваються і в Україні.

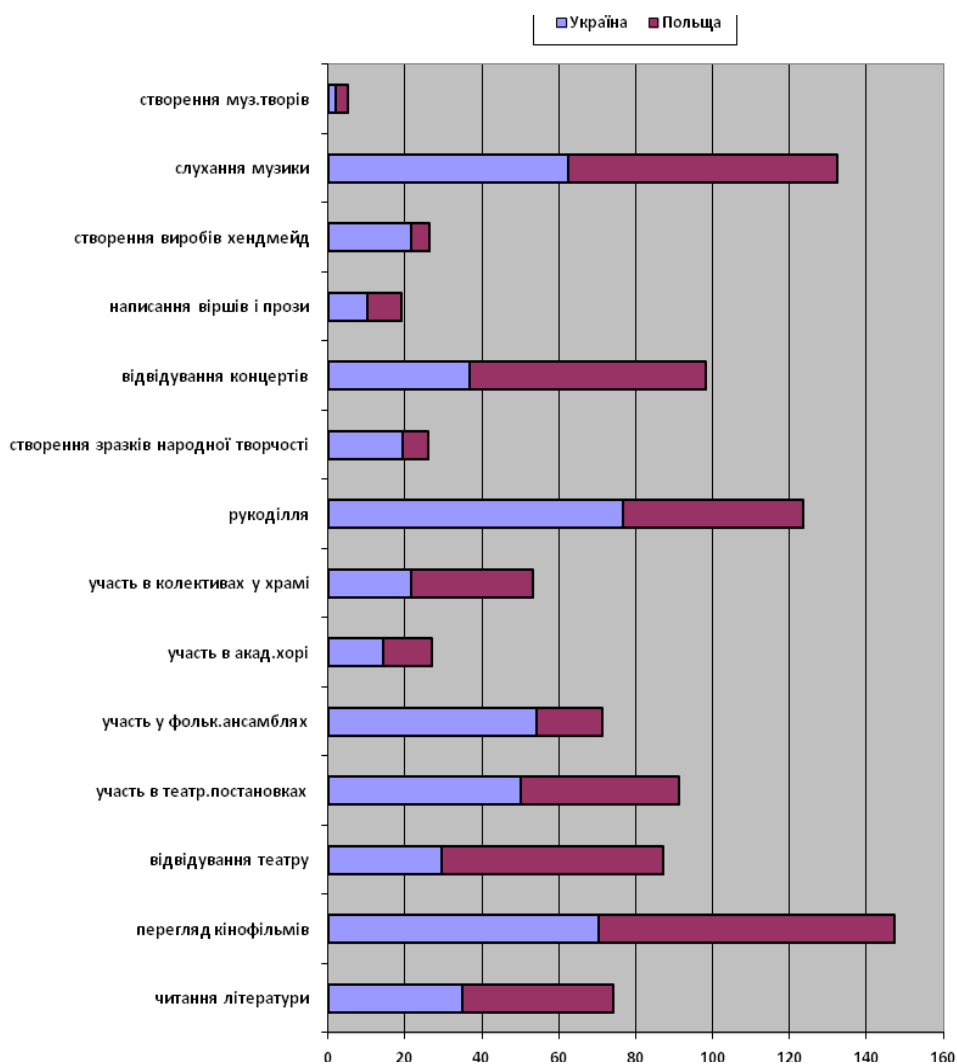


Рис. 4.1. Пріоритети участі в культурі польських та українських студентів – майбутніх педагогів, у % до кількості опитаних респондентів

Після проведеного анкетування можна стверджувати, що культурні орієнтації студентської молоді – майбутніх учителів Польщі і України – є майже ідентичними, лише з деяким відставанням українських студентів, що

залежить великою мірою від кількості і стану закладів культури, їх матеріального забезпечення тощо.

Поданий вище аналіз є лише інформацією про стан справ щодо культурних орієнтацій і рівня участі в культурі майбутніх учителів Польщі і України, однак з її допомогою можна внести корективи у виховний процес не тільки загальноосвітньої сфери чи в організацію освітнього процесу вищих педагогічних навчальних закладів, а й у систему післядипломної освіти вчителів.

Таким чином, проведене дослідження дає змогу не лише відповісти на низку питань стосовно культурологічної спрямованості особистості педагогів обох країн, але й окреслити кілька з них, а саме: чи завжди розвиток та саме існування професійного самовизначення залежить від загальної культурно-історичної ситуації в суспільстві; чи може особистість професіонала-вчителя формуватися і розвиватися за своїми власними закономірностями, самостійно без суворої детермінації суспільних потреб. Ці питання носять принциповий характер не тільки для профорієнтації, але й для всієї педагогічної науки в цілому, адже йдеться про здатність учителя чи справді випереджувати суспільство, чи тільки залишатися на позиції відображення процесів, що вже відбулися, і допомагати учням адаптуватися до них. Справедливим у цьому сенсі можна вважати твердження (А. Швейцер), що коли суспільство впливає на індивіда сильніше, аніж індивід на суспільство, починається деградація культури, тому що в цьому випадку нівелюється вирішальна величина – духовні і моральні задатки людини⁵⁵⁷. Безумовно, що вищевикладене слід віднести і до професійного самостановлення вчителя, дослідження якого як особливого педагогічного напрямку, має претендувати на самостійність з огляду на те, що вчительство представлене конкретними професіоналами-індивідами, покликаними збагатити культуру своєї діяльності. Стосовно зазначеної професії ця проблема виглядає гостріше порівняно з іншими,

⁵⁵⁷ Jarumowicz, M. 2008. *Psychologiczne podstawy podmiotowosci*. Warszawa, p. 127.

оскільки її престиж явно не відповідає реальній складності культурологічної спрямованості особистості педагога⁵⁵⁸.

Однак, класичною є думка про те, що під впливом вимог навколишнього середовища формуються вимоги особистості вчителя до себе самого, його свідоме ставлення до своїх обов'язків, його вміння узгоджувати свої прагнення із сподіваннями інших людей, його здатності контролювати і регулювати власну поведінку. Кожна особистість має загальні, спільні риси з іншими особистостями. Разом з тим для неї характерне своє, особливе, індивідуальне, одиничне, що відрізняє її від інших людей. Тобто особистість вчителя, як і загалом особистість, являє собою єдність загального та індивідуального. Слід зазначити, що індивідуальні особливості особистості є результатом її розвитку, який відбувається під провідним впливом культурологічних умов життя.

Культурологічна спрямованість особистості вчителя характеризується, передусім, співвідношенням первинних та вторинних життєвих потреб. З цим співвідношенням пов'язаний зміст і характер тих цілей, на досягнення яких спрямована діяльність педагога, їх близькість чи віддаленість, їх суспільна значущість. Характерно, що саме первинні потреби не характеризують вчителя як особистість, притаманним для нього може бути спосіб задоволення цих потреб і їх місце в системі всіх мотивів діяльності. Провідну роль у визначенні спрямованості культурологічних структур особистості вчителя відіграють вторинні, зокрема духовні потреби, які зумовлюються суспільними обставинами його життя. Як засвідчують наші компаративні дослідження рівня розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі, потреби педагога, їх зміст і різноманітність залежать від суспільних умов життя, від соціального статусу, ступеня розвитку суспільства, від економічних, пізнавальних, естетичних потреб, що домінують ньому.

⁵⁵⁸ Пряжников, Н.С., 2002. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе. *Вопросы психологии*, № 1, с. 71.

Ми виявили різний ступінь співвідношення матеріальних і духовних потреб у спрямованості особистості вчителя України та Польщі. Нас цікавили ті показники культурологічної спрямованості педагога, які свідчать, як він проводить своє дозвілля, як часто відвідує театральні вистави, концерти, оперу, кіно, музеї, картинні галереї, історичні місця, подорожі тощо. Така спрямованість особистості вчителя виявляється в його інтересах як особливості людини, яка виявляється в її спрямованості на певні об'єкти, прагнення їх пізнати, оволодіти ними. Інтерес, як засвідчують дослідження, нерозривно пов'язаний з пізнавальною діяльністю і особливо з мисленням педагога.

Експериментальні дослідження (Ю. Півненко⁵⁵⁹, С. Возняк⁵⁶⁰, В. Возняк, Т. Заяц⁵⁶¹, Л. Семенюк-Іванюк⁵⁶² та ін.) свідчать, що нове педагогічне мислення – досить складне і динамічне явище, яке проявляється через набуття педагогічним колективом гуманістичної психолого-педагогічної компетентності, готовності до позитивних змін у школі через зміни змістовних категорій, що виражаються в новому розумінні людини як системи синергетичного рівня.

Кількісний аналіз характеристик ідентичності та спілкування (за Н. Ангоповою, 2007)⁵⁶³ показує, що вони складаються у визначені профілі для кожної вікової групи вчителів, на основі чого виокремлено кілька їх основних типів. Перший тип – учителі-початківці віком до 35 років, зі стажем роботи менше 10 років. Для цієї категорії притаманна нестабільна

⁵⁵⁹ Півненко, Ю.В., 2016. Система заходів з використанням ІКТ щодо формування нового педагогічного мислення учителів основ здоров'я. *Вісник Чернігівського державного університету*. Серія Педагогіка, № 136, с. 167-171.

⁵⁶⁰ Возняк, С.В., 2014. Екзистенціали як форми культурологічного. В: Н. Скотна, гол. ред., О. Ткаченко, ред. розділу та ін. *Проблеми гуманітарних наук*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, вип. 23. Філософія, с. 66-79.

⁵⁶¹ Возняк, С. та Заяц, Т., 2015. Людяність як необхідна категорія нового педагогічного мислення. *Проблеми гуманітарних наук*. Серія Філософія, вип. 35, с. 5-12.

⁵⁶² Семенюк-Іванюк, Л.Ю., 2009. Розвиток педагогічного мислення як компонент технології професійної підготовки майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 44, с. 151-155.

⁵⁶³ Ангопова, Н.В., 2007. Личностная идентичность в общении современного педагога. *Вопросы психологии*, № 6, с. 27-28, с. 27.

ідентичність. Такі вчителі більш відкриті до нового, навколишнього середовища, спрямовані на самовизначення. Однак в їх висловлюваннях на уроках переважають імперативні вимоги, часто у формі наказів, тобто їх спілкування відтворює модель репресивного спілкування. Це пояснюється тим, що ця категорія вчителів ще не визначилася у професійній сфері, не сформувала свій культурологічний стиль спілкування, а відтворює раніше засвоєні соціально-нормативні моделі, якими характерне репресивного спілкування.

Другий тип – учителі, які сформувалися у віці 35-45 років, зі стажем роботи 10-20 років. Цій категорії притаманна замкнута, стабільна ідентичність, у структурі якої домінує соціальний аспект. Вони схильні до захисту наявного – «Я», не орієнтовані до саморозвитку та самовдосконалення. Для вчителів цієї групи характерний невисокий рівень внутрішньої конфліктності і відчуття спрямованості життя. Вони використовують гнучкий тип спілкування, проявляють активний інтерес до учнів, досить емоційно реагують на фрустраційні висловлювання тощо. Рідше використовують вимоги в імперативній формі, погрози і покарання, для них характерне подання автодескриптивного обережного зв'язку. Цей тип забезпечує вчителям відчуття психосоціального комфорту, власної цілісності та цінності, що підвищує культурологічність спілкування та спрямованість його на учнів. Однак тенденція до закритості та ригідності «Я» може призвести в майбутньому до зміни в структурі ідентичності, а також до трансформації деяких раніше ефективних прийомів у стереотипні, а отже, неефективні.

Третій тип – учителі старшого віку з великим стажем роботи, для яких характерна замкнута нестабільна ідентичність. У таких педагогів проявляється суперечність між соціальною та особистісною категоризацією, що, в свою чергу, призводить до зростання незадоволення життям та відчуття власної неадекватності сучасним ситуаціям. При цьому підвищується ригідність «Я», небажання до змін та зростанням інтересу до екзистенційних проблем та спілкування, що пояснюється актуалізацією особистісного

аспекту ідентичності. У спілкуванні з учнями такі вчителі використовують відсторонено-уникаючий тип спілкування. Вони більше орієнтовані на діловий стиль взаємовідносин на уроках, а спілкування носить більш м'який характер, що пояснюється особливостями їх вразливості та ідентичності самоохоронності характеру.

Четвертий тип ідентичності виділився серед учителів спецшкіл та гімназій, які схильні до особистісної самокатегоризації, відчують спрямованість та осмисленість свого життя, досить відкриті, розмірковують і усвідомлюють власну протилежність, а іноді неадекватність.

Виходячи з аналізу окреслених типів учителів, доходимо висновку, що традиційна школа стимулює формування ідентичності закритого типу. Натомість новостворені гімназії, ліцеї, інші навчальні заклади інноваційного типу стимулюють розвиток відкритої ідентичності. Шлях індивідуалізації та культурологічної спрямованості у виборі навчання окреслює можливість побороти кризу ідентичності сучасного вчителя, що вимагає при виборі навчання, як засвідчує наше дослідження, необхідності чіткого дотримання наступних елементів-критеріїв ситуаційного навчання – вибір допустимих дій навчання, цілей навчання, змін навчання та моделей процесу навчання.

Якщо перші три критерії є очевидними і не викликають особливих застережень, то четвертий – визначення моделей процесу навчання – є досить складним, що пояснюється певною обмеженістю теоретичних уявлень практикуючих педагогів про методологічні засади процесу навчання. Тому лише в рідкісних випадках можлива побудова інноваційних культурологічно спрямованих моделей навчального процесу, що вимагає більш глибокого розуміння процесу навчання, побудови ефективних його стратегій.

Учитель нового типу має бути здатним усвідомлено розв'язувати надважливу педагогічно компетентнісну задачу щодо вибору інноваційної педагогічної системи. У зв'язку з цим у педагога виникає дилема: обрати новий метод, що може бути пов'язано з пониженням самооцінки,

тимчасовою втратою свого професійного авторитету, або відторгнути нову технологію, зберегти самооцінку та повагу до себе. У процесі наших опитувань ми мали можливість спостерігати за вчителями, які із захопленням сприймають нові методи як особистісні очікування, переживають внутрішню кризу, але оволодівають новими способами професійної діяльності, що створює установку на засвоєння нових технологій, отже, на особистісне самоуправління.

Незважаючи на те, що пізнавальні властивості є домінуючими в культурі вчителя, не менш важливими є вольові та емоційні складові інтересу, який являє собою складну форму вибіркової спрямованості особистості. Спрямування вчителя виникають під впливом суспільних умов його життя в процесі діяльності, направленої на задоволення тих чи інших потреб. Так, його потреба у спілкуванні з учнями породжує інтерес до них. З іншого боку, інтерес до певних категорій діяльності, виникаючи під впливом вражень від цих категорій, закріплюється, розвиваючись через діяльність, перетворюється в дійову потребу. Таким чином, виникає ціла низка педагогічних потреб учителя. Саме інтерес спонукає його до культурної діяльності в певному напрямі, активізує таку діяльність, дозволяє виконувати її ініціативно, енергійно, жваво, отримуючи задоволення навіть за умови, коли робота складна і вимагає великого напруження сил. Зазначене стосується і навчальної діяльності. Там, де є інтерес, навчальний матеріал сприймається, усвідомлюється і запам'ятовується учнями повніше, глибше і всебічніше. Там, де його немає, виникає нудьга, пасивність, які зводять нанівець продуктивність навчальної діяльності.

Поряд із потребами та інтересами в культурологічній діяльності вчителя, важливу роль у характеристиці його спрямованості відіграють життєві цілі, які він ставить перед собою, ідеали, якими він керується в процесі життєдіяльності. Життєві цілі вчителя тісно пов'язані з його потребами та інтересами, без чого вони втратили б своє суттєве значення. Можна також простежити взаємозалежність між чіткістю усвідомлення потреб і глибиною

усвідомлення життєвих цілей, що, в свою чергу, безпосередньо впливає на формування нових потреб та інтересів. Природно, що життєві цілі складаються під впливом соціуму, в якому живе та діє вчитель. Проте вони носять також і особистісний характер, основу якого складає ідеал (те, до чого прагне особистість, яка формується, ким вона хоче стати в майбутньому, якими якостями бажає володіти), який на відміну від інших особистісних структур, тісно пов'язаний із життєвими цілями. Саме ідеали є для вчителя зразком його життя, професійної діяльності, поведінки, спілкування тощо.

Культурологічна спрямованість особистості вчителя характеризується також його переконаннями, що ґрунтуються на знаннях, у правильності і життєвій важливості яких він глибоко переконаний, що слугує йому керівництвом до дії. Сила і непохитність переконань спирається не тільки на логічну обґрунтованість цих знань, всебічну їх усвідомленість, а й на розуміння їх життєвої важливості, особистісного сенсу, підтвердженого досвідом людини. Перетворення знань на переконання є тривалим і складним процесом, що передбачає їх трансформацію в міру поглиблення усвідомленості в істинності і життєвій важливості тих чи інших положень. Здатність особистості вчителя мати тверді і глибокі переконання є однією з найбільш важливих ціннісних якостей за умови, коли вони істинні, відповідають об'єктивній дійсності.

При визначенні підструктур культурологічної спрямованості особистості вчителя ми врахували теорію К. Платонова про те, що знання, вміння і навички, індивідуальні особливості психічних процесів, а також властивості темпераменту дійсно є відносно самостійними підсистемами, кожна з яких має свою специфічну структуру і залежить від специфічних умов⁵⁶⁴.

⁵⁶⁴ Платонов, К.К., 1986. Структура и развитие личности: психология личности. Москва: Наука.

На основі вищевикладеного зазначимо, що в процесі формування культурологічної спрямованості особистості вчителя варто врахувати в цій структурі такі її підструктури:

- 1) спрямованість особистості, її моральні якості й установка, стосунки з іншими; визначається ця підструктура суспільним буттям людини;
- 2) підструктура досвіду (знання, вміння, навички, звички; набувається досвід у процесі діяльності; провідним у цьому процесі є соціальний чинник, що не заперечує значущість і біологічного чинника, наприклад, типологічних особливостей особистості;
- 3) відображення діяльності, змістом якого є суспільні і природні явища буття, його точність, глибина; успіх залежить від таких індивідуальних особливостей особистості, як рівень пластичності кори головного мозку, тип нервової системи та інші анатомо-фізіологічні особливості людини;
- 4) підструктура, обумовлена біологічним темпераментом людини, її віком, статтю, патологічними проявами.

Отже, культурологічна структура особистості вчителя та його аксіологічна сфера дуже складна і багатогранна. Пізнавальна, емоційно-вольова діяльність, потреби, інтереси, ідеали і переконання, самосвідомість і мислення тощо – це складові духовного життя педагога, які перебувають у складній взаємодії і в своїй єдності становлять «Я», яке керує всіма аспектами внутрішнього життя, проявами його в діяльності і стосунках з іншими. Досліджуючи це питання, особливу увагу слід звернути на характеристику структурних аспектів психічної діяльності особистості вчителя та провідну роль окремих компонентів у різних видах діяльності, провідну і регулюючу роль «Я» в його діях і вчинках. Особистість не є сумою окремих психічних процесів, властивостей і станів, а єдністю фізичних і духовних сил, що окреслюють її багатогранність у різноманітних духовних виявленнях.

Пізнавальна діяльність, почуття і воля, різноманітні властивості мають свої закономірності, особливості і прояви. Зазначене вимагає бачення характерних особливості і закономірностей кожного психічного процесу, кожної властивості, їх зв'язків і взаємодії, що сприятиме глибокому розумінню багатостороннього культурологічного життя особистості вчителя.

Таким чином, нами встановлено специфіку культурологічної спрямованості особистості вчителя в розрізі українського і польського досвіду. З цією метою було проведено дослідження культурних орієнтацій майбутніх педагогів – студентів 2-3 курсів вищих педагогічних навчальних закладів України і Польщі. Метою цього опитування був опис структури культурної активності студентів – майбутніх педагогів. Результати анкетування засвідчили, що загальний рівень участі в культурній діяльності студентів Польщі і України як у кількісному, так і якісному аспектах є приблизно однаковим. На рівні символічної культуротворчості, описаної нами в розділі 2, студенти продемонстрували схожі пріоритети, включно з тенденцією до надання переваги відвіданню розважальних акцій та закладів у порівнянні з традиційно мистецькими. Серед причин зниження активності участі в культурних заняттях і заходах найчастіше називається відсутність вільного часу, фінансового забезпечення, закладів культури або незадоволеність формами і змістом їх роботи.

На підставі проведеного дослідження та теоретичного аналізу проблеми встановлено, що культурологічна спрямованість особистості вчителя характеризується, передусім, співвідношенням первинних та вторинних потреб, що залежать від соціальних умов життя, від місця, соціального статусу, рівня розвитку суспільства, соціально домінуючих економічних, пізнавальних, естетичних потреб.

Дослідження дозволило дійти висновку про те, що в процесі формування культурологічної структури особистості вчителя варто врахувати в цій структурі такі основні компоненти: 1) спрямованість, моральні якості й установка особистості, її стосунки з іншими (визначається ця підструктура

суспільним буттям людини); 2) підструктура досвіду (знання, вміння, навички, звички), який набувається у процесі діяльності; 3) відображення діяльності; змістом якого є суспільні і природні явища; 4) підструктура, обумовлена біологічним темпераментом людини, її віком, статтю, патологічними проявами.

Головною *тенденцією* у розвитку культурологічної структури особистості вчителя в Україні і Польщі, на нашу думку, є тенденція до детермінації розвитку означеного феномена соціокультурними умовами життєдіяльності педагогів (як локальними, так і глобальними).

4.2. Діяльнісно-поведінкові характеристики особистісної педагогічної культури вчителя (на прикладі анімаційної діяльності українських і польських педагогів)

Особистісно-поведінкові характеристики вчителя, що має розвинену особистісну педагогічну культуру, тісно пов'язані з його моральними і духовними якостями, тобто саме особистісно-поведінкові характеристики складають основу духовно-морального компонента структури особистісної педагогічної культури, розробленої нами в розділі 1.

Проявом того вищого духовного начала у вчителів мають виступати певні риси, які за Я. В. Давидом становлять основу «душу вчительства»⁵⁶⁵. Автор праці «Про душу вчительства» по-своєму окреслює риси ідеального вчителя, тобто його «душу», до яких відносить прагнення до досконалості, відповідальність, почуття обов'язку, «внутрішню правдивість» і «моральну відвагу». Однак за найважливішою він вважає «милість душ людських», тобто сильне почуття духовної спільності і єдності з іншими. «Це є милість, бо людина виходить поза себе, піклується, безкорисливо робить щось для іншого; є це милість душі, бо предмет її є внутрішній, духовний зміст людини, її добра моральність, її освіченість і вдосконалення як істоти

⁵⁶⁵ Dawid, Jan Władysław. 1932. *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

духовної»⁵⁶⁶.

Я. В. Давид звертав особливу увагу на те, що гарантує ефективність діяльності вчителя – фахові педагогічні знання й особисті якості, яким він із впевненістю віддавав перевагу і зазначав, що більш успішним є вчитель, «котрий при досить скромних знаннях, відсутності методичної підготовки має в собі живе і діюче почуття духовної спільності, котрий душі своїх учнів своєю огорне і як свою буде любити»⁵⁶⁷. Ці думки, хоч і дещо романтичні, бо відносяться до, так званого, періоду романтизму в польській педевтології, актуальні й у наш час, тому що виражають правдиві відчуття багатьох людей про загальну спільноту, про потребу досконалості, правдивості, відповідальності, про все, що пов'язано з милістю і любов'ю.

Подібних поглядів щодо особистості вчителя дотримувалася і відомий педагог, засновник Вищої школи спеціальної педагогіки Марія Гжегожевска. Звертаючись до ідей Я. Давида, вона пише про те, що «любов є важелем життя, якби найглибшим імпульсом людської натури до гармонії, до ладу, до нав'язування поєднань між людьми, до приязного до них стосунку»⁵⁶⁸.

До рис особистості вчителя видатний педагог відносить любов, багатство особистості, що постійно розвивається, і рівень її розвитку, моральні риси, а також відповідальність за власну працю перед собою і перед суспільством. Погоджуючись з Я. Давидом, найважливішими М. Гжегожевска вважає такі моральні риси, як внутрішня правдивість, яка ґрунтується на стійких переконаннях, відданості своїм поглядам, власним життєвим засадам, зазначаючи, що любов є необхідною і обов'язковою умовою педагогічної діяльності. Її значення є вагомішим, ніж практична і теоретична підготовка, практика, опанування методами навчання і виховання, що вчена доводить, аналізуючи конкретні приклади праці

⁵⁶⁶ Dawid, Jan Władysław. 1932. *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

⁵⁶⁷ Dawid, Jan Władysław. 1932. *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

⁵⁶⁸ Grzegorzewska, M. 1957. *Listy do infodego nauczyciela* (cykl pierwsza'). Warszawa: ZWS; 1958. (cykl drugi). Warszawa: PZWS; 1961. (cykl trzeci). Warszawa: PZWS.

вчителів⁵⁶⁹.

Аналіз досліджуваної літератури вказує на те, що інші погляди на особистість вчителя започатковані у межах педевтологічних досліджень – від аналізу «душі» вчителя через міркування про «інстинкт» чи «антропологічний тип» – до роздумів над поняттям «талант» учителя як основної його риси. Два найбільш яскраві представники цього напрямку – Зигмунт Мислаковський і Стефан Шуман – послуговувалися як спільними, так і відмінними характеристиками згадуваного феномена, який був близький до терміну «особистість».

Так, З. Мислаковський ототожнює його з винятковими успіхами в праці, а під самим поняттям «талант» розуміє основу на рефлексії, а також на філогенетичному (інстинкт) або ж особистому досвіді, реалізацію творчих намірів. Домінуючою рисою педагогічного таланту автор називає «контактність»⁵⁷⁰.

У свою чергу, педагогічний талант є комплексом певних здібностей. Здібність – це певна вроджена психічна риса, яка є дуже інтенсивною і, водночас, придатною для виконання окреслених дій. Натомість педагогічний талант не є результатом якоїсь окремої вродженої риси, яка слугує його основою.

Важливим для нашого дослідження є твердження, що кожна людина має знайти себе у значущій діяльності, в сутнісній праці, що допомагає їй відчутти власне призначення. Сутність самопізнання полягає в забезпеченні саморозвитку людської неповторності конкретного індивіда, його особистості, його специфічної індивідуальності. В основу будь-якого самопізнання покладено такий механізм пізнавальної діяльності людини, як рефлексія. Це є специфічна для людського способу існування форма пізнавально-орієнтувальної діяльності. Саме феномен рефлексії визначає

⁵⁶⁹ Grzegorzewska, M. 1957. *Listy do infodego nauczyciela* (cykl pierwsza'). Warszawa: ZWS; 1958. (cykl drugi). Warszawa: PZWS; 1961. (cykl trzeci). Warszawa: PZWS.

⁵⁷⁰ Myślakowski, Z. 1965. *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Książka i Wiedza.

індивідуальний стиль особистості в будь-якій професії, зокрема і в такій багатогранній, як педагогічна. У зв'язку з цим актуалізується потреба пошуку нових шляхів розв'язання проблеми самопізнання вчителя в контексті розгляду логіки розвитку індивіда.

Якість професійної підготовки та рівень розвитку особистісної педагогічної культури вчителя значною мірою залежать від урахування індивідуально-психологічних характеристик особистості, а також специфіки професійної діяльності, її вимог до особистості професіонала. У зв'язку з цим важливо звернути увагу на роботи, в яких здійснено спробу висвітлити процес засвоєння діяльності, у тому числі, з позицій *стильових відмінностей*.

У психологічній науці набув значного поширення *стильовий підхід* до вивчення різних психічних феноменів. І хоча саме поняття стилю не є до кінця усталеним, на наш погляд, його доцільно застосувати при дослідженні професійної Я-концепції особистості. Це обумовлюється тим, що і Я-концепція, і індивідуальний стиль розглядаються як інтегральні характеристики особистості. В. Агапов, аналізуючи підходи до розробки концепцій особистості керівника, зазначає, що «сучасний етап вивчення особистості характеризується переходом від описових моделей до інтегральних, коли на зміну розрізненим дослідженням приходять узагальнюючі концепції особистості з більш послідовним описом управлінського розвитку керівника і пошуком інтегральної основи його структури особистості»⁵⁷¹. На наш погляд, це положення є справедливим і щодо проблем професійного розвитку загалом і педагога зокрема.

Учені, що займалися феноменологією стилю, зазначають, що він (стиль) знаходиться на межі між індивідуальністю та середовищем. З одного боку, його винахідником є людина, з іншого боку – стиль завжди виступає

⁵⁷¹ Агапов, В.С. 2000. *Я-концепция как интегративная основа личности и деятельности руководителя: учеб.-метод. пособие*. Москва: МОСУ, с. 16

способом будь-якої діяльності чи активності, що перетворює середовище⁵⁷². Зокрема, в радянській психології найбільше розповсюдження отримала концепція індивідуального стилю діяльності В. Мерлина, С. Климова, де стиль розуміється як «обумовлена типологічними особливостями стійка система способів, яка складається у людини, що прагне до найкращого здійснення певної діяльності»⁵⁷³.

Останнім часом спостерігається тенденція до розгляду обумовленості стилів не стільки у контексті вимог певної діяльності, але й особистісних властивостей, ціннісних орієнтацій, мотивів. Все частіше зустрічаються такі смислоутворюючі пари понять:

- «стиль життя – смисл життя»;
- «стиль діяльності – підструктури спрямованості» (на себе, на інших);
- «стиль спілкування – мотивація» (зовнішня і внутрішня)⁵⁷⁴.

Таким чином, у вітчизняній психології стиль, переважно, описують через стійкі та неповторні особливості виконання діяльності, які детерміновані індивідуальними властивостями різних рівнів, а також специфікою самої діяльності, в якій цей стиль формується.

Виходячи з того, що центральною функцією Я-концепції, інтегруючою всі інші, є **регулююча** (здійснює цілеспрямоване регулювання та стимулювання діяльності, пізнання, спілкування, поведінки, установок), визначимо стильові сфери її прояву, а також можливі стильові впливи на особливості Я-концепції. З цією метою проаналізуємо концепції індивідуального стилю саморегуляції (О. Конопкін, В. Моросанова, Є. Аронова)⁵⁷⁵. Науковці виходять з того, що найбільш важливою загальною суб'єктивно-особистісною передумовою оволодіння професією є

⁵⁷² Дорфман, Л.Я., Дружинина, В.Н., Коростелянин, К. и Либин, А. ред., 1998. *Стиль человека: психологический анализ*. Москва: Смысл, с. 15.

⁵⁷³ Мерлин, В.С. 1986. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. Москва: Педагогика, с. 49

⁵⁷⁴ Дорфман, Л.Я., Дружинина, В.Н., Коростелянин, К. и Либин, А. ред., 1998. *Стиль человека: психологический анализ*. Москва: Смысл, с. 286

⁵⁷⁵ Конопкин, О.А. и Моросанова, В.И., 1989. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*, № 5, с. 18-26.

індивідуальні особливості системи психічного саморегулювання довільної активності, які визначають типовий для даної людини стиль регуляції своєї діяльності та поведінки. З іншого боку, дослідники звертають увагу на те, що вимоги різних професій до регуляторних особливостей людини неоднозначні й, відповідно, існують професії з різними «регуляторними профілями». У зв'язку з цим може виникнути проблема певного рівня відповідності між «регуляторними вимогами» професії й індивідуальними стилями саморегуляції особистості, що, відповідно, вимагає врахування регуляторних вимог з боку професії й створення у ході професійного навчання умов для формування відповідного регуляторного стилю⁵⁷⁶.

В. Моросанова, О. Конопкін виділяють такі складові стилю саморегуляції:

- 1) індивідуальні особливості, пов'язані з постановкою, прийняттям та усвідомленням цілей (активність висування цілей, адекватність цього процесу зовнішнім та внутрішнім суб'єктивним умовам, дієвість цілей);
- 2) особливості створення моделі значущих умов діяльності і досягнення мети;
- 3) особливості планування та програмування власних виконавських дій, необхідних для досягнення поставленої мети (ступінь деталізації виконавських дій, а також співвіднесення програми з об'єктивними та суб'єктивними передумовами й умовами успішного здійснення діяльності);
- 4) особливості контролю та оцінки результатів своєї діяльності й прийняття рішень про необхідність корекції діяльності (частота контрольних оцінок у ході діяльності, схильність до превентивних корекцій дій після отримання результатів, що відхиляються від ідеалу, але відповідають заданим критеріям (нормам), тенденція до завищення чи заниження жорсткості суб'єктивних критеріїв оцінки реальних результатів чи способів

⁵⁷⁶ Конопкін, О.А. и Моросанова, В.И., 1989. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*, № 5, с. 18-26.

дій порівняно з нормативно заданими⁵⁷⁷. Згідно з В. Моросановою, «успішне навчання у вищих навчальних закладах висуває особливі вимоги до регуляторних аспектів навчальної діяльності студентів, серед яких планування і програмування навчальної підготовки на основі врахування значущих умов навчання, оцінка результатів своєї навчальної діяльності на основі суб'єктивно-вироблених критеріїв успішності діяльності, стійкість функціонування регуляторних процесів у психологічно складних умовах»⁵⁷⁸. Відповідно сформованість комплексів стильових особливостей, ступінь розвитку й наявність компенсаторних відношень у ланках регуляції багато в чому визначають успішність навчальної діяльності студентів. Таким чином, «феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, як людина планує і програмує свої дії, якою мірою вона здатна при цьому враховувати значимі для досягнення поставлених цілей умови навколишньої дійсності, яка індивідуальна розвиненість у неї процесів контролю, оцінки та корекції своїх дій, а також наскільки вона при цьому самостійна, цілеспрямована, здатна враховувати зміни зовнішніх обставин тощо. У цьому сенсі стиль саморегуляції є основою для формування індивідуальних стилів при оволодінні різними конкретними видами діяльності»⁵⁷⁹. В. Моросанова пропонує визначати індивідуальний стиль як «індивідуально-типову своєрідність саморегуляції та реалізації довільної активності людини»⁵⁸⁰. Таким чином, у межах особливостей професійної діяльності людини та життєвих обставин набуваються риси індивідуально своєрідної системи прийомів і способів реалізації активності, тобто індивідуального стилю діяльності, поведінки, пізнання, спілкування, залежно від того, яка активність вивчається. У своїх подальших дослідженнях В. Моросанова, Є. Аронова

⁵⁷⁷ Конопкин, О.А. и Моросанова, В.И., 1989. Стилевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*, № 5, с. 18-26., с. 21-22

⁵⁷⁸ Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во "Институт психологии РАН", с. 159.

⁵⁷⁹ Дорфман, Л.Я., Дружинина, В.Н., Коростелянин, К. и Либин, А. ред., 1998. *Стиль человека: психологический анализ*. Москва: Смысл, с. 162.

⁵⁸⁰ Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во "Институт психологии РАН", с. 143.

досліджували зв'язок змістової спрямованості самосвідомості і специфіки в забезпеченні тих чи інших компонентів саморегуляції⁵⁸¹. Було встановлено, що деякі показники самосвідомості прямо чи опосередковано змістовно забезпечують практично всі компоненти саморегуляції. Так, позитивне самоставлення, орієнтація на теперішнє як показник уявлення про життєвий шлях, мотивація стійкості в досягненні мети і прагнення реалізувати свої здібності прямо чи опосередковано пов'язані з моделюванням, програмуванням, оцінкою результату, гнучкістю, самостійністю та загальним рівнем саморегуляції. З цими показниками не пов'язане тільки планування, оскільки ця функція спрямована на зовнішній порядок і негативно пов'язана з внутрішньою орієнтацією, спонтанністю, незалежністю. При цьому зазначається, що позитивне самоставлення й особливо самоповага відіграє в успішному процесі досягнення мети більшу роль, ніж інші аспекти самосвідомості. Найбільш тісно самоповага пов'язана із здатністю до моделювання. На думку автора, це може свідчити про те, що «враховуючи значущі умови, людина оцінює не тільки зовнішні, але й внутрішні умови здійснення діяльності. У цей процес активно включається образ себе, Я-концепція, різні самооціночні механізми, що більшою мірою впливає на виділення тих чи інших значущих умов зовні. Це співвідноситься з уявленням про реальний процес реалізації довільної активності – людина спрямовує свою енергію на те, що для неї особисто є більш вагомим, при цьому вона може ігнорувати чи неадекватно оцінювати реальну ситуацію»⁵⁸².

Виділена специфіка взаємозв'язку самосвідомості та саморегуляції дає можливість описати відмінності самосвідомості вчителя з різними індивідуальними стилями саморегуляції. Зокрема, для вчителів з розвиненим вмінням планувати буде характерною чіткість, упорядкованість самосвідомості. Для вчителів з розвинутою здатністю до моделюванням –

⁵⁸¹ Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во “Институт психологии РАН”.

⁵⁸² Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во “Институт психологии РАН”, с. 12.

яскравість, емоційність сприйняття дійсності. У вчителів з розвинутими вміннями програмування характеристики самосвідомості будуть схожими з характеристиками осіб з розвиненим плануванням, однак вони будуть спрямовані на реалізацію себе та підтримку позитивного самостварення. Учителі з розвинутою оцінкою результату відрізняються раціональністю, продуманістю власних дій та опорою на минулий досвід. Для вчителів з розвинутою гнучкістю буде характерною продуктивна, творча спрямованість самосвідомості, розвинута контактність при внутрішньому локусі контролю. Учителів з розвинутим процесом саморегуляції в цілому відрізняють такі аспекти самосвідомості, як упевненість у собі, раціональність, прагнення доводити почате до кінця, при цьому реалізуючи власні здібності та орієнтації на актуальність моменту⁵⁸³.

Отже, можна зробити висновок про важливість розвитку регулюючої функції Я-концепції, яка тісно пов'язана не тільки з мотивацією (зовнішньою чи внутрішньою), а й із стильовими характеристиками вчителя, зокрема із когнітивними стилями. Простежується такий зв'язок: когнітивний стиль, толерантність-інтегрування негативних емоцій до Я-концепції – гнучкість поведінки. Природно, що перевірка такого зв'язку вимагає окремого емпіричного дослідження, що спонукає до роздумів щодо важливості представленості в моделі професійної Я-концепції метакогнітивного рівня, в межах якого функціонують когнітивні стилі.

В. Моросанова, Є. Аронова в контексті дослідження саморегуляції виділяють «коло тих ситуацій, в яких мотиваційна регуляція постає саме як регуляція на рівні самосвідомості². Такі ситуації, на їх думку, як правило, пов'язані з необхідністю здійснити вибір, прийняти рішення в проблемній ситуації. Автори посилаються на думку Т. Корнілової: «Процеси самоусвідомлення і смислоутворення розгортаються в потрібному напрямі,

⁵⁸³ Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во "Институт психологии РАН", с. 119.

якщо йдеться про прийняття рішення, а не про зовнішню демонстрацію вибору⁵⁸⁴.

На думку Д. Леонтьєва, «необхідною умовою побудови першопочатково неочевидних альтернатив є робота з рефлексивного усвідомлення ситуації. Відсутність чи наявність вибору пов'язано не з об'єктивними альтернативами, а з включенням рефлексії»⁵⁸⁵.

З означеного можна зробити висновок про важливість представлення в моделі професійної Я-концепції рефлексії, оскільки робота вчителя тісно пов'язана з вирішенням складних, проблемних ситуацій, розв'язання яких полягає в переході від наявного (небажаного) стану в деякий бажаний (необхідне майбутнє). У даному випадку ми розглядаємо рефлексію в контексті мислительної діяльності вчителя, що пов'язана з такою важливою в професійному сенсі характеристикою, як гнучкість, адже саме цей компонент дає можливість вчителю бути проблемоцентрованим, а не егоцентричним, розглядаючи себе в широкому соціальному контексті, визначаючи власну позицію.

Я-концепція сучасного педагога в контексті розвитку його особистісної педагогічної культури передбачає наявність численних *практичних навичок діяльності в соціокультурному просторі*, серед яких найбільш помітною нині є *анімаційна діяльність*. У сучасних педагогічних теоріях все частіше зустрічаємося з поняттям анімації в навчанні та вихованні. У наш час ця концепція є досить популярною і значно впливає на розвиток культури особистості педагога в його професійній діяльності. «Рівень анімації зростає пропорційно темпові цивілізаційних змін. Розглядаємо її, як ефективний метод виховання і шанс розвитку нашого суспільства в потрібному

⁵⁸⁴ Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во "Институт психологии РАН", с. 42.

⁵⁸⁵ Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во "Институт психологии РАН", с. 42.

напрямку», – пише відома польська дослідниця Барбара Єдлевська⁵⁸⁶. Будь-яка навчальна діяльність, яка приєє поширенню культури й організації вільного часу, рекреації в контексті широко окресленої анімації завжди пов'язана з людиною, особистістю, яка і є центром зацікавлення. Це стосується як організаторів, так і тих осіб, на яких спрямовується така діяльність.

Слід підкреслити безпосередню залежність організації від багатосторонності особистості організатора. Подібність між специфікою організації вільного часу і виховними процесами в найбільш широкому розумінні завжди були й надалі залишаються актуальними, оскільки підлягають загальним правилам і завданням навчання і виховання. Професія аніматора є такою, в якій особистість і її спосіб буття найчастіше є більш значущими, ніж отриманий у педагогічному ВНЗ диплом⁵⁸⁷. Беручи до уваги проблему, висвітлену вище, характеристика особистості аніматора є актуальною також з точки зору розгляду її як суб'єкта виховання, окреслення її ролі в сучасному виховному процесі тощо.

Твердження, що вчитель може бути і є аніматором, пов'язане з визначенням і розумінням цього терміну. Термін «аніматор» походить від латинського дієслова «*animare*» і означає: оживляти, обдаровувати життям, а також щось перевтілювати, наповнювати життям. Аніматор любить людей такими, якими вони є. Сама анімація включає в себе ефект, зміст і спосіб впливу. Спосіб безпосередньо пов'язаний з методикою стимулювання до певної діяльності, яка описується рядом синонімів: ініціювання, заохочення, виклик, анімація, надавання імпульсів, стимулювання зацікавлення. Анімувати – це робити дитину активним учасником, а аніматор – це той, хто доповнює знання, життєвий досвід людей, викликає у них зацікавлення,

⁵⁸⁶ Jedlewska, B., 2008. Miejsce i ranga animacji społeczno-kulturalnej w edukacji pedagogów w polskich uniwersytetach. W: D. Herciuk i R. Kuchy, red. *Pedagogiczna oświata na Ukrainie ii w Polsce: Realia i perspektywy: prace naukowe*. Lwów: Wyd. Triada Plus, s. 271.

⁵⁸⁷ Grad, J. i Kaczmarek, U. 2005. *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM, s. 127.

показує нові ідеали і способи життя, проводить з ними розмови щодо можливостей та способів розумного задоволення явних, а також і досі прихованих культурних потреб⁵⁸⁸. У свою чергу, завдання шкільної культурної анімації – мотивувати і надихати учнів, організовувати різні форми пропагування творчої активності – художньої, музичної, театральної. У результаті, ефективним є культурний розвиток молоді – витвори їхніх рук, розуму, серця і, отже, культурних цінностей⁵⁸⁹.

Підготовка шкільної молоді до участі в культурі, у найбільш загальному сенсі цього слова (і не тільки в символічній культурі), формування вмінь духовно і матеріально користуватися цінностями культури і власною освітою за допомогою культурної творчості – важливе і складне завдання. Культура, як зазначає Галина Вінницька, – це те, що робить людину, відкритою для всього, що виходить за межі вузького кола її спеціальності⁵⁹⁰. «Основною метою анімації культури є збагачення життя особистості цінностями, які дають можливість автентично задовольнити зростаючі потреби людини, розвивати та формувати ці потреби. Ефектом є контакт з витвором мистецтва чи витвором культури, творчі заняття, культурне становлення, самоформування, задоволення, радість, контакт з іншими людьми»⁵⁹¹.

Зазначене мало б забезпечуватися на уроках, які передбачають творчу діяльність учнів. Проте мізерна кількість годин, які відводиться на такі предмети, не сприяють цьому процесу. А участь у таких позаурочних заняттях, як шкільний хор, гуртки тощо для молоді не є привабливими. Очевидний бар'єр створює відсутність матеріальних засобів у бюджеті

⁵⁸⁸ Dyczewski, L. 1993. *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 209-210; Wawrzak-Chodaczek, M., 1994. Czy nauczyciel może być animatorem kultury? W: J. Gajda, red. *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Lublin: UMCS, s. 178-179.

⁵⁸⁹ Śniadkowski, M., 2005. Aiming szkolna czynnikiem wspomagającym wypełnianie funkcji szkoły. W: *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. Poznań-Warszawa: Wyd. Elipsa, s. 79.

⁵⁹⁰ Winnicka, H., 1989. Nowe funkcje nauczyciela. *Oświata i Wychowanie*, nr. 37.

⁵⁹¹ Toczek-Werner, S., 1993. Osoba i zawód animatora czasu wolnego. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, nr. 57, s. 17-23.

школи. Інакше кажучи, в сучасній школі культурна анімація має низку обмежень з огляду як на об'єктивні, так і суб'єктивні причини, що призводить до того, що шкільна система не спроможна задовольнити культурні потреби учнів.

У цій ситуації вчителі, що викладають дисципліни, що безпосередньо не пов'язані з мистецтвом, насамперед літератури та історії, часто приймають на себе функції аніматора культури, використовуючи анімацію в якості методики активного та інтерактивного навчання. Завдяки анімації вчитель виконує нову соціальну роль: «...він вже не тільки є тим, хто передає знання, але співвідкриває їх з дитиною, є помічником в пізнанні чогось нового і охоронцем творчої активності учнів». Особливим фактором, що впливає на інтеграцію класу і соціалізацію окремих осіб, є театральна анімація, що використовує методи імпровізації і драматизації⁵⁹². Так, у Франції, де професія аніматорів культури високо розвинута, незамінними творцями трансляції культури, поряд із професіоналами, є добровольці і, насамперед, вчителі, які виступають конкретною категорією «професіоналів» культурної анімації⁵⁹³. Учитель з високим рівнем психолого-педагогічної культури, зацікавлений поточними подіями в сфері мистецтва, міг би виконувати у школі функцію супервайзера творчості учнів. Співпрацюючи з іншими вчителями і будучи аніматором культури, він може відігравати важливу роль у багатьох видах позакласних і позашкільних заходів, використовуючи величезний потенціал вільного часу⁵⁹⁴.

⁵⁹² Lewicki, T., 1993. Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturalnej i wychowawczej we Włoszech. *Problemy opiekunczo-wychowawcze*, nr. 4, cz. II.

⁵⁹³ Більше про культурну анімацію у Франції див.: Zebrowski, J., 1994. Animacja jako nowa koncepcja edukacji przez kulturę w społecznościach lokalnych. W: J. Gajda, red. *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Lublin: Agencja Dziennikarska VIPress. Див. також: Dyczewski, L. 1993. *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego., s. 210.

⁵⁹⁴ Plisiecki, J., 1986. Sztuka i młodzież. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Ossolineum–Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich PAN, s. 231.

Багато авторів підкреслюють, що справжні аніматори можуть розпізнати таланти учнів і ефективно, але делікатно керувати їх розвитком, не вдаючись до сили і примусу. Це залежить від особистих якостей хорошого аніматора – усвідомлення своєї соціальної ролі, володіння відповідними знаннями сфери культури, педагогічною майстерністю, виявляючи комунікативність та емоційну залученість.

Основою такої поведінки вчителя є його аксіологічна орієнтація і усвідомлення своєї ролі (чому він бере участь в культурі), а також реалізаційна компетентність в сфері культури⁵⁹⁵. Однак, на думку Стефана Волошина, найсильніше впливає на молодь не те, що вчитель «... говорить, а тільки те, яким він є, ким намагається бути, які його вчинки, як репрезентує ... світ цінностей»⁵⁹⁶. Дану тезу можна розширити – світ цінностей учителя має виходити за межі змісту навчальної дисципліни, а також методів і засобів навчання. Вся його особистість, особливо її цілісність, і відіграє все більш важливу роль у процесі навчання і особливо в процесі виховання. Залежно від того, яке місце посяде вчитель у культурі, як буде використовувати культурний доробок, чи буде співтворцем культури – буде залежати його професійний успіх.

Представимо далі деякі з результатів *дослідження, проведеного серед студентів Польщі та України*, що є репрезентивними не тільки з огляду на відмінність ситуації, що склалася в обох країнах в контексті місця і ролі вчителя в культурі, а також для визначення перспектив навчання майбутніх педагогів. З метою отримання інформації щодо відповідності професійних та особистісних характеристик аніматора сподіванням і очікуванням молодих людей, у 2012-2014 навчальних роках було проведено опитування серед студентів міжфакультетських студій туризму і рекреації *університету SGGW*

⁵⁹⁵ Wawrzak-Chodaczek, M., 1994. Czy nauczyciel może być animatorem kultury? W: J. Gajda, red. *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Lublin: UMCS, s. 178-179.

⁵⁹⁶ Wołoszyn, S., 1994. O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwo UW, Filia w Białymstoku, s. 24.

в Варшаві та студентів спеціальності «Культурознавство» Національного університету «Острозька академія» в Україні.

Оскільки це було **пілотажне дослідження**, що мало, як і наведене вище у цьому ж підрозділі, то техніки, які були використані, включали анкетування та опитування. Студентам було запропоновано визначити позитивні риси хорошого педагога, який міг би виконувати функції аніматора культури й організатора вільного часу студентів. У дослідженні взяло участь 200 респондентів з обох навчальних закладів – по 100 анкет респондентів кожного університету.

Дослідження передбачало визначення, наскільки правильно студенти розуміють поняття «анімація» та «аніматор» і засвідчило, що серед респондентів майже не було кількісних відмінностей. Більшість студентів погодилися з твердженням, що анімація це «стимулювання когось або себе до якої-небудь діяльності», «стимулювання, мотивація діяльності», «пожвавлення», «стимулювання, заохочення до роботи, до пошуку чогось, наприклад, знання», «запуск творчості», а аніматор, це людина, яка є «інспіратором», «душею проекту», «яка дає імпульс до чогось», «оживлює щось», «викликає інтерес до чогось», вводить у світ культури тощо. Загалом, аналізуючи відповіді респондентів щодо визначення сутності культурної анімації, ми можемо стверджувати, що студенти розуміють значення термінів «анімація» та «аніматор».

Тільки в кількох випадках, 4 особи з українського університету, зазначали, що аніматор – це представник анімаційного кіно, що, зрештою, не є помилкою. Наприклад, в «Малому словнику польської мови» термін *анімувати* пояснюється, насамперед, у контексті анімаційного кіно, але також і у навчальному контексті – «надихати, розбудити інтерес до чогось, оживляти»⁵⁹⁷.

⁵⁹⁷ *Mały słownik języka polskiego*. 1996. Warszawa: PWN, s. 5.

На запитання «Хто може бути аніматором культури і вільного часу?» студенти відповіли наступним чином:

- учителі-спеціалісти різних кваліфікацій і освіти, але, перш за все, у сфері філології, історії, культурно-освітньої педагогіки;
- учителі музики, образотворчого мистецтва, фізкультури;
- журналісти, співробітники закладів культури та освіти;
- танцюристи тощо (при чому часто зазначали, що «не кожен може бути аніматором»).

Наступним кроком дослідження було визначення того, як студенти моделюють образ учителя-вихователя в контексті вищевказаних вибраних визначень анімації та аніматора. Різноманітність відповідей респондентів спричинила труднощі при аналізі результатів. У зв'язку з цим, всі бажані риси «хорошого» аніматора були розподілені на дві групи – професійні риси та особистісні якості. Наведена нижче таблиця 4.2. та рис.4.2. засвідчує, що більшість студентів, насамперед, звертає увагу на особистісні риси аніматора.

Таблиця 4.2.

Особистісні якості і професійні риси як складові особистісної культури аніматора культури (за результатами опитування польських та українських студентів, у %)

Професійні риси		Особистісні риси	
Польща (%)	Україна (%)	Польща (%)	Україна (%)
48	39	52	61

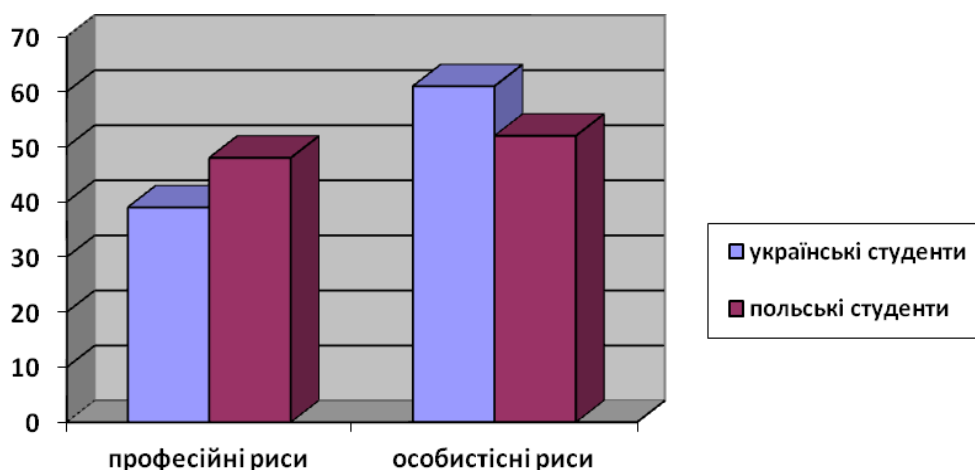


Рис. 4.2. Співвідношення особистісних і професійних характеристик педагога-аніматора в уявленні українських і польських студентів, у %

У відповідях польських студентів, безсумнівно, менше уваги приділено особистісним якостям аніматора (тільки 52 % відповідей), що не можна сказати про українських студентів (61 %). До загальної компетенції аніматора було віднесено:

- «знання з теорії анімації»,
- «методичні здібності»,
- «широка спеціалізація»,
- «глибокі знання у різних сферах життя»,
- «широка педагогічна і психологічна обізнаність».

Серед професійних рис аніматора студенти назвали й управлінські вміння вчителя, організаційні і комунікативні здібності, які сьогодні є актуальними не тільки для підготовки аніматора до його загальної діяльності, чи конкретної дії, а також для безпосередньої співпраці з вихованцями. На думку респондентів, необхідним є володіння принаймні основними вміннями, що стосуються обслуговування різноманітних електротехнічних пристроїв, (напр., сценічне освітлення), електронних (комп'ютер, факс), озвучення (підсилювач, мікрофони, відтворювальні пристрої), відео (DVD,

мультимедійний проектор), а також вміння грати на музичних інструментах, образотворчі (напр., малювання, створення орегамі, володіння прийомами ліплення) і хореографічні вміння (таблиця 4.3.).

Таблиця 4.3.

Професійні риси аніматора культури згідно з результатами опитування польських та українських студентів, у % (кількість виборів відповідей респондентів не обмежувалася)

	Професійні риси	Польща (%)	Україна (%)
	Загальна компетенція	75	69
	Широка спеціалізація	52	57
	Управлінські навички	45	38
	Організаційні здібності	35	49
	Навички ведення переговорів	23	14
	Здатність переконувати, пропонувати	22	19
	Основні навички обслуговування аудіовізуальних та електронних пристроїв	20	33
	Навички гри на музичних інструментах	14	19
	Художні навички	9	15
0	Хореографічні навички	5	18
1	Інші	5	8

Аналіз даних, поданих у таблиці 4.3., засвідчує невелику різницю в тому, як польські та українські студенти тлумачать значущі професійні риси сучасного педагога-аніматора з розвиненою особистісною педагогічною культурою. Водночас маємо зауважити, що польські студенти більше ніж українські приділяють увагу загальній компетенції, управлінським і навичкам комунікації педагога. З іншого боку, вони трохи менше приділяють уваги широкій спеціалізації, організаційним умінням, основним професійним навичкам, необхідним для роботи з різними типами обладнання, а також хореографічним навичкам. Бесіди з українськими студентами щодо використання обладнання виявили їхню думку про якість матеріального забезпечення, проблеми щодо централізованого обслуговування культурних заходів, що не спостерігалось у ході обговорення цього питання з польськими студентами.

Щодо визначення значущості особистісних рис у діяльності педагога-аніматора українськими і польськими студентами було проведено опитування на визначення їх наявності в очікуваному образі, результати чого представлено в таблиці 4.4., де відповіді розміщені залежно від частоти виникнення:

Загальний аналіз особистісних рис аніматора культури й організатора вільного часу, очима студентів, вказує на більше зацікавлення особистістю, а також надання більшого значення згаданим властивостям, ніж професійним компетенціям. Свідченням цього є їх велика кількість та частота виникнення в анкетах. Однак не можна стверджувати, що ці риси принципово відрізняються від характеристик професійного вчителя, що має високий рівень особистісної педагогічної культури, що висвітлено у багатьох дослідженнях, присвячених зазначеній проблемі.

Таблиця 4.4.

Особистісні риси аніматора культури відповідно до рейтингу,
виставленого українськими та польськими студентами

Особистісні риси		
	Польща	Україна
1	розумний	інноватор
2	творчий	багатий особистісний досвід
3	креативний	розумний
4	багатий особистісний досвід	творчий
5	інноватор	винятковий
6	відповідальний	комунікативний
7	винахідливий	відповідальний
8	комунікативний	може заінтригувати власною поставою
9	цікавий	має власний шарм
10	психічно врівноважений	сильна особистість, яка впливає на інших
11	може заінтригувати власною поставою	креативний
12	відкритий і щирий	цікавий
13	терплячий	працює емоційно
14	спонтанний	оптиміст
15	винятковий	винахідливий
16	працює емоційно	психічно врівноважений
17	оптиміст	спонтанний
18	сильна особистість, яка впливає на інших	має почуття гумору
19	має власний шарм	відкритий і щирий
20	має почуття гумору	терплячий

Безсумнівно, більш детальний аналіз і порівняння характеристик «хорошого» вчителя і аніматора можуть надати нам результати інших досліджень. Бесіди зі студентами засвідчують, що вони сприймають аніматора інакше ніж звичайного вчителя у сенсі його більшої відкритості, ініціативності, винахідливості. На їх думку, аніматор уміє працювати в різних середовищах, як вікових, так і територіальних, може займатися творчими видами діяльності тощо. Студеним вважають, що аніматор, можливо, більше, ніж звичайний учитель, здатний інтригувати власною

постаттю, спроможний залучати учня до цікавої діяльності, засвідчити своє ставлення, репрезентувати себе як особистість.

Виходячи із розуміння того, що ідеал – це той образ учителя, до якого прагне суспільство та особистість, звернемося до теоретичної моделі, що полегшить характеристику індивідуальності, рис характеру, педагогічного таланту та забезпечить його трактування як інструмент для аналізу та самооцінки. Представлені риси аніматора культури й організатора вільного часу можуть бути враховані в організації анімаційної діяльності, розвитку особистості аніматора. Процитуємо також деякі висловлювання студентів українських і польських ВНЗ, які говорять, що робота аніматора є цікавою, хоча і не легкою, але водночас дуже важливою для суспільства:

- «це важка робота, яка вимагає витривалості та відданості»,
- «аніматор повинен бути люблячим і знати власну справу»,
- «аніматор це той, хто не робить шкоди»,
- «це людина, яка створює»,
- «аніматор повинен бути здатний не тільки організувати захід, але і здійснити багато непрямих дій таких, як співпраця із засобами масової інформації, закладами культури, школами та спонсорами",
- «складовою діяльності аніматора є формування поведінки інших»,
- «особистість аніматора і його діяльність мають великий вплив на учнів і, отже, на все суспільство».

Таким чином, нами обґрунтовано основні особистісно-поведінкові характеристики сучасного вчителя на основі аналізу українських та польських науково-педагогічних досліджень та досвіду професійної діяльності педагогів обох країн. З'ясовано, що особистісно-поведінкові характеристики вчителя, що має розвинену особистісну педагогічну культуру, тісно пов'язані з його моральними і духовними якостями, тобто

саме особистісно-поведінкові характеристики складають основу духовно-морального компонента структури особистісної педагогічної культури.

Зазначено, що характеристика поведінки особистості вчителя є звіддавна предметом зацікавлення широкого кола представників *педевтології* – науки про вчителя, досить добре розробленої в польській педагогіці.

Звернуто увагу на стильові відмінності в індивідуально-психологічних характеристиках особистості вчителя, що значною мірою формують образ його педагогічної культури. Сформульовано висновок про зв'язок «Я-концепції» сучасного українського чи польського педагога з розвитком його індивідуально-психологічних поведінкових характеристик. Для цього педагог має володіти достатнім рівнем саморегуляції, самопізнання, самоактуалізації (тобто розвинені *самопроцеси*, які дозволяють реально оцінити свій індивідуальний стиль, рівень розвитку особистісної педагогічної культури та рефлексувати ці процеси).

Зазначено, що Я-концепція сучасного педагога в контексті розвитку його особистісної педагогічної культури передбачає наявність численних *практичних навичок діяльності в соціокультурному просторі*. У зв'язку з цим реалізацію практичних культурних навичок у структурі особистісної педагогічної культури педагога продемонстровано на прикладі анімаційної діяльності сучасного педагога та її оцінки українськими та польськими студентами. Проаналізовано особистісні та професійні риси педагога-аніматора обох країн; сформульовано висновок про те, що студенти вказують на більше зацікавлення особистістю, ніж професійним компетенціям педагога в його професійній діяльності. На прикладі аналізу результатів опитування студентів зроблено висновок про те, що вчитель-аніматор (який гіпотетично, має більш високо розвинену особистісну культуру) студентами сприймається не як звичайний педагог, а як педагог зі сформованими якостями організатора культурного життя в спільноті.

4.3. Християнська мораль як чинник розвиненості особистісної педагогічної культури вчителя

Представлена у розділі 1 структура особистісної педагогічної культури вчителя визначає одним із провідних *духовно-моральний компонент*. Зasadним його елементом ми вважаємо *християнську мораль* як сукупність ідеалів, норм, правил поведінкового рівня, індивідуально-психологічних характеристик, світоглядних позицій педагога, що відносять його до християнського світоспоглядання та відповідного способу діяльності в межах сформованої у нього особистісної педагогічної культури.

Сучасна західна цивілізація, забезпечуючи право кожної особистості на свободу совісті, вже давно й активно використовує величезний досвід християнства та церков з метою формування у молоді позитивних цінностей, а також попередження негативних впливів. В основу загальнолюдських моральних цінностей більшості європейських держав, Америки та Канади покладено християнські цінності, а виховний потенціал християнства визнається і широко використовується цими державами.

На підставі теоретичного обґрунтування структури особистісної педагогічної культури вчителя на засадах гуманізму ми дійшли висновку, що основоположним принципом формування гуманізму є виховання у молоді стійких моральних принципів. У Концепції національного виховання зазначено, що моральна вихованість – стрижневе утворення особистості учня, яке, будучи доведене до необхідного рівня, стає фундаментом для розвитку всіх інших сторін. Релігійні (християнські) цінності вписуються в контекст особистісної педагогічної культури тою мірою, якою вони не суперечать принципу свободи в духовній сфері професійної діяльності сучасного вчителя⁵⁹⁸.

⁵⁹⁸ Пархомчук, В.В. *Роль релігії у формуванні національної самосвідомості* [online]. Доступно: <http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/13_2003/articles/stat97.html>

Варто зазначити, що християнська мораль є основою для зміни орієнтирів духовного розвитку особистості в сучасному українському та польському суспільствах. Підґрунтям християнської моралі педагога слугує комплекс християнських цінностей, які традиційно поділяють на природні (віра, совість, закон, порядок, мислення) та надприродні (добро, істина, краса, свобода, любов)⁵⁹⁹. Перелік основних християнських цінностей підтверджує, на нашу думку, їх глибокий культурний характер, оскільки основою соціокультурного середовища навчального закладу також є ідеали добра, любові до дітей, істинності педагогічних комунікацій, свободи розвитку дитини та ін.

За іншою класифікацією християнських цінностей, представленою в дослідженнях В. Москальця⁶⁰⁰, А. Жаловаги⁶⁰¹, простежується їх прямий чи опосередкований зв'язок з особистісною педагогічною культурою вчителя, як це подано нами на рис. 4.3. Християнська мораль та її стрижневий елемент – система християнських цінностей – тісно пов'язані з усією структурою особистісної педагогічної культури вчителя, а саме:

1) *когнітивний* компонент особистісної педагогічної культури вчителя спирається на знання християнського віровчення, орієнтацію в основах християнської віри, розуміння значення сакрального мистецтва та духовної музики, християнської літератури тощо для розвитку особистості як учнів, так і педагога;

2) *діяльнісний* компонент особистісної педагогічної культури вчителя втілює в собі процес опанування педагогом сукупністю норм християнської моралі та християнськими цінностями в професійній

⁵⁹⁹ Самбор, А.М. та Самбор, М.А., 2014. Християнство як підґрунтя духовного виховання майбутніх учителів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*, № 2 (8), с. 12-19.

⁶⁰⁰ Москалець, В.П., 2011. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної психології. *Психологія і суспільство*, № 1, с. 96-106.

⁶⁰¹ Жаловага, А.С., 2005. Християнська мораль, віра, психологія: точки перетину. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 20, с. 32-35.

діяльності, тобто оптимальне залучення педагога як активного суб'єкта педагогічної діяльності та християнських засадах;

3) *морально-духовний компонент* особистісної педагогічної культури вчителя віддзеркалює рівень сформованості у нього християнських цінностей, насамперед, духовного, духовно-ідеального та психічного типів, що передбачає розвиток особистісного гуманізму, обґрунтованого на засадах християнської культури;

4) *атрибутивний компонент* особистісної педагогічної культури вчителя відображає християнські засади позитивного іміджу та привабливого зовнішнього вигляду педагога, його здатність до конструктивної поведінки у взаємодії з іншими людьми тощо.

Спираючись на вищезгадані праці, а також на розроблену в Національному університеті «Острозька Академія» Навчальну програму для загальноосвітніх навчальних закладів «Основи християнської етики» (В. Жуковський)⁶⁰², ми визначили типи провідних християнських цінностей.

Характеризуючи когнітивний компонент особистісної педагогічної культури вчителя, варто зазначити, що засвоєнню необхідного комплексу знань з проблем розвитку людини і суспільства, її взаємодії і взаємовідносин із соціальним середовищем, становленню цілісного погляду на історію, культуру, формуванню гуманістичного світогляду у молоді сприяє запровадження в зміст професійної підготовки вчителя в Україні навчальної дисципліни «*Християнська етика*», що засвідчує багаторічний досвід освіти й підготовки вчителя у Польщі.

⁶⁰² Див.: Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи християнської етики. 1 – 4 класи [Текст] / Жуковського В. М., Филипчук С. В. та ін. – К. : Літера, 2011. – 48 с.; Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи християнської етики. 5 – 11 класи [Текст] / Жуковського В. М., Филипчук С. В. та ін. – К. : Літера, 2011. – 64 с.

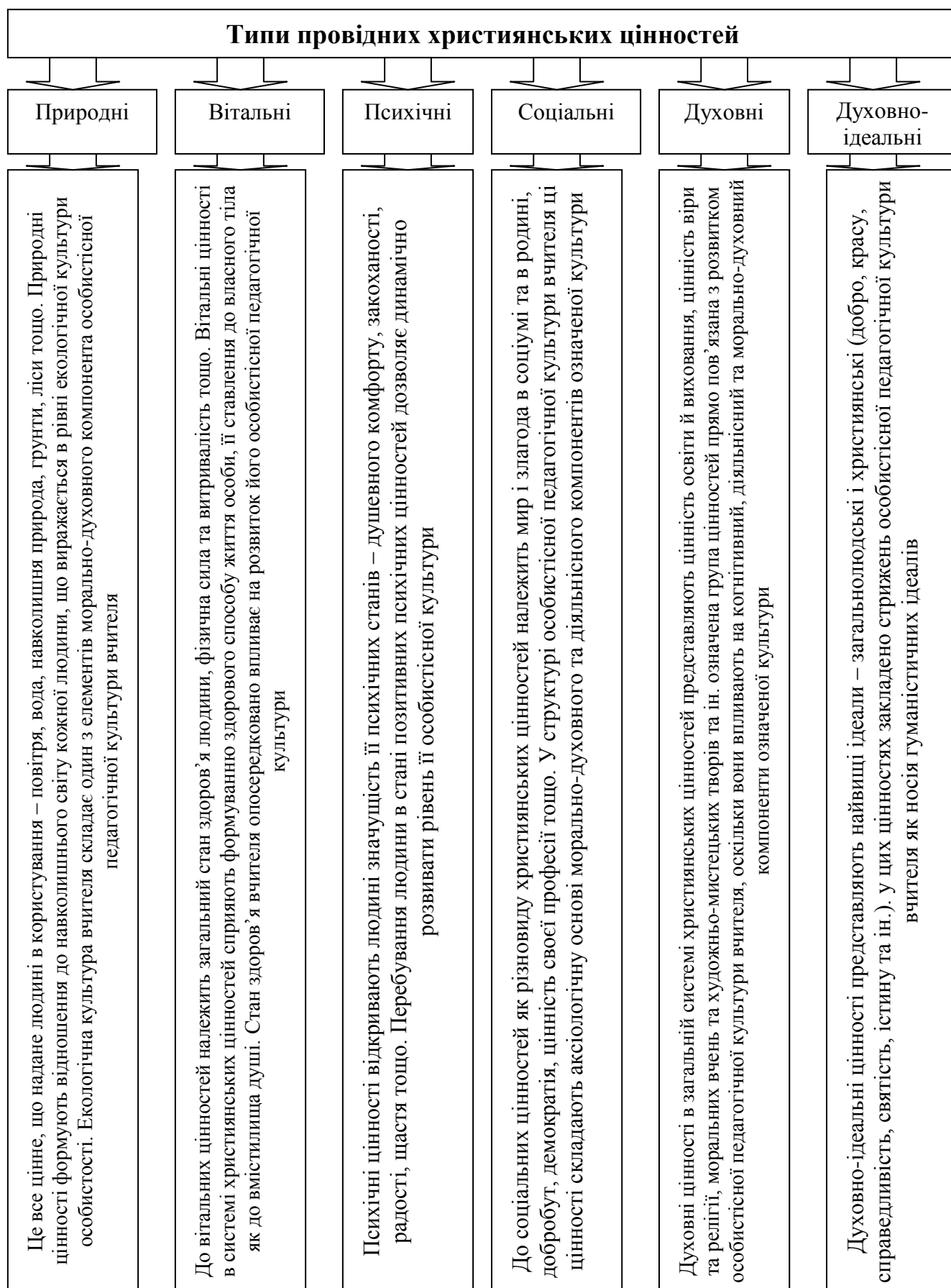


Рис. 4.3. Типи провідних християнських цінностей та їх вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя

Тенденція повернення до основ християнства завойовує все більше прихильників серед науковців, що можна пояснити кількома причинами:

1. Досвід тисячоліть переконливо доводить, що релігія, на відміну від атеїзму, виявилась неперевершеною і незамінною основою життєдіяльності переважної більшості людей.

2. У релігії особистість знаходить найбільш універсальну систему захисту від негативних явищ навколишнього середовища, наприклад, знімається проблема страху, в тому числі, і перед смертю.

3. Релігія вимагає від віруючої людини постійної відповідальності за свої вчинки, слова і думки.

4. Релігійне виховання залишило вагомий слід у світовій педагогіці. Праці Юліана Дзеровича, Костянтина Ушинського, Григорія Ващенка яскраво засвідчили, що виховання в європейському світі має бути християнським, що є неодмінною умовою становлення свідомого громадянина, здатного служити Богові і Батьківщині.

5. Релігійне виховання в навчальних закладах не суперечить їх світському характеру і не розглядається як щось незалежне, а як складова національного виховання.

У сучасній етиці стверджується ідея про те, що задля повноти картини морального стану суспільства потрібно розрізняти, з одного боку, реально діючу мораль, а з іншого – образ моралі, який складається в суспільній свідомості і може співпадати чи не збігатися із реальною мораллю. У кожній культурі існує певного роду консенсус стосовно того, що вважати мораллю – заповіді предків, заповіді Мойсееві, вчення Христа, настанови церкви, одухотворений практичний інтерес, вимоги прогресу тощо⁶⁰³. Сьогодення свідчить, що впродовж останнього десятиліття в нашому суспільстві склався

⁶⁰³ Деряга, Л.М. *Методичні рекомендації щодо організації роботи з духовного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкіллі в 2013-2014 н.р.* [online]. Доступно: <<https://docs.google.com/document/d/1k4-YvdEnBWgIjBWHNr9yNmIaGMx6KBdchMm6unD6NMU/edit?pli=1>>

новий образ моралі, який сприймається нами вже не як один із багатьох феноменів суспільного життя, а як докорінна ознака культури, її смислове ядро, її гарантуюча і спрямовуюча сила. Засадничі цінності і принципи моралі тлумачаться як такі, що знаходяться вище за історично мінливі і довільно керовані людські інтереси. Вони є укоріненими в самій структурі буття, нерозривно пов'язані з його смисловою основою, яка може проживатися у традиційному релігійному контексті і називатися Богом чи більш абстрактно – як Світовий Закон тощо. Так чи інакше, зазначений образ тяжіє до християнської моралі в найширшому її розумінні.

Природно, що власне розуміння християнської моралі залежить від нашого розуміння християнства. Оскільки християнство за своїм характером є релігією спасіння, іноді вчені вказують на принципову індивідуалістичну спрямованість його моральної системи. Проте, на думку М. Бердяєва, християнство слід розуміти не лише як релігію особистого спасіння, а насамперед, як релігію просвітлення і преображення світу і людства. «Спасатися, – пише він, – неможна одному. Неможливе ізольоване спасіння. Спасатися можна лише з ближнім, з іншими людьми зі світом... Кожна людина повинна взяти на себе біль і муку світу і людей, розділити їхню долю". Відповідною щодо цього є мораль солідарності, любові, милосердя⁶⁰⁴.

На тлі догматичних і суто обрядових відмінностей різних християнських конфесій саме притаманна йому мораль видається найбільш стабільною і безперечною у християнстві. Новозаповітні моральні настанови задають найвищий рівень моральних вимог і абсолютну точку відліку для моральної оцінки. Тим самим вони визначають і саму сутність моральності, її призначення бути мірою гуманістичної перспективи людини у формах належного. Витлумачена у широкому загальнокультурному контексті моральність істотно тяжіє до форм релігійного відношення до світу, яке логічно включає:

⁶⁰⁴ Бердяев, Н.А. 1999. *Самопознание*. Харьков: Фолио, Москва: Эксмо-пресс, с. 34

- 1) визнання людської недосконалості;
- 2) визнання абсолютної досконалості Бога;
- 3) удосконалення як життєве завдання людини.

Зі сказаного випливає, що означені складові релігійного відношення можуть бути виражені мовою моральності і навіть витлумачені поза релігією, у контексті загальногуманістичних інтенцій. Наприклад, концепція морального виховання В. Сухомлинського багато в чому є відповідною до самого духу християнської моралі⁶⁰⁵. Адже смисловим стрижнем останньої є саме ствердження людської гідності («подоба Божа»), свободи людини у виборі між добром і злом та відповідальності за свій вибір. Це мораль, що звернена до особистості, вимоглива до неї і, разом з тим, у ній особистість знаходить основу для свого вдосконалення.

Важливе місце, як структурний компонент педагогічної культури вчителя у контексті християнських цінностей, займає духовна музика. Адже саме завдяки їй створюється низка художніх образів, які, власне, і є культурним надбанням особистості.

Аналізуючи роль свідомого й неусвідомленого в процесі створення художніх образів, слід підкреслити, що художньо-творча активність наповнена інтуїтивним, неусвідомленим відображенням світу. Тому традиційна настанова усвідомлювати кожен предмет навчання веде до гальмування інтуїтивних механізмів художньої творчості. Художній творчості не менше ніж математиці потрібна логіка, але загальмованість інтуїції в процесі сприймання і продуктивної художньої роботи призводить до звички шукати смисл, не спираючись на образ, не надихаючи його життям. Художня творчість характеризується своєрідною взаємодією

⁶⁰⁵ Сухомлинський, В.О. 1977. *Моральне виховання*. Київ: «Радянська школа».

інтуїтивного та дискурсивного факторів. Художня інтуїція часом навіть поглинає дискурсивне пізнання і стає «формою його існування»⁶⁰⁶.

Так само і духовність проймає все поле людської діяльності, а не тільки ту її частину, яка є усвідомленою. «Духовність» особистості і її «свідомість» – безперечно відмінні якості, а до «одухотвореності» взагалі не добереш схожого поняття, похідного від свідомості. Християнське слово у формі духовної музики здатне більше проникати в трансцендентну, сакральну сферу психіки слухача або виконавця і стимулювати її інтуїтивні механізми. Тобто можна висунути гіпотезу, що музика значно сприяє розвитку художньо-творчої інтуїції особистості вчителя, оскільки творчий процес неподільний, він сам і є творчістю.

Методологічною основою навчально-виховного процесу може слугувати теза про необхідність урахування ментальних особливостей українського народу в ході його організації. Відповідно до цього актуальним буде сьогодні такий шлях вивчення книг Святого Письма, при якому органічно поєднуються два напрями. Перший передбачає вивчення основних положень християнства в межах недільних шкіл, курсу «Християнська етика», присвячених християнській моралі, в різних навчальних закладах, вивчення Біблії як одного з найважливіших зразків світової культури. Другий передбачає спробу усвідомити їх трактування в різних творах мистецтва крізь призму індивідуального художнього світосприйняття. Найбільш важливими аспектами формування християнської моралі в цьому контексті будуть і знайомство з величними творами вітчизняних архітекторів, майстрів іконопису, релігійного живопису XVII-XVIII століть, заохочення до вивчення книг Святого Письма на основі ознайомлення з хоровими творами видатних українських композиторів (М. Дилецького, М. Березовського, А. Веделя, М. Леонтовича та ін.), визначення ролі біблійних мотивів у літературній

⁶⁰⁶ Стрітьєвич, Т. Структура професійної компетенції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [online]. Доступно: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/696/nz_vipusk_121_2.pdf>, с. 273.

діяльності різних письменників (Т. Шевченка, М. Гоголя, М. Костомарова та ін.).

Важливим чинником цього процесу є мова. І. Огієнко слушно зауважив з цього приводу, що мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб. Саме вона є певним органом культури, традиції, ознакою національного визнання, нашої старої і нової культури. Відповідно до цього дуже важливим напрямом формування християнської моралі є і прагнення на основі лексичного аналізу творів різних поколінь письменства надати первісного сенсу словосполученням із стертою семантикою, наприклад, таким, як: «книга за сімома печатками», «білі одежі», «агнець Божий», «повік віку» тощо⁶⁰⁷.

Позитивним аспектом зазначеної концепції є те, що всі окреслені вище напрями вже зараз можуть стати складовою освітньо-виховного процесу в навчальних закладах усіх рівнів. Досить тільки зробити відповідний наголос при організації різних навчальних курсів: історії та теорії світової та вітчизняної культури, історії літератури, музики, образотворчого мистецтва, етики, естетики, історичної граматики тощо.

Важливим напрямом в організації освітянської роботи може стати поглиблене вивчення основ християнства за рахунок розширення його теоретичної основи – вивчення основних робіт представників історії української думки, в яких дуже помітним є «релігійне забарвлення».

Наступний, чи не найважливіший для християнської моралі в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя напрям пов'язаний з апелюванням до толерантності як особливої якості душі українця, що надає змогу вивчати трактування релігійних постулатів різних конфесій на основі їх зіставлення, а не активного протиставлення. Результатом цього процесу може стати реальна можливість саме на українському ґрунті закласти

⁶⁰⁷ Огієнко, І. 1991. *Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу*. – Київ: "Абрис", с. 32-37.

підвалини для створення загальнолюдського релігійного ідеалу на основі значного наближення різних релігій, за образним виразом Й. Хейзинги, «у скелястих палестинах християнства», про який мріяли багато хто з світових діячів культури»⁶⁰⁸.

Отже, якщо ми оберемо шлях трактування національно-християнського ідеалу як своєрідного «перехрестя» загальнолюдського та національно-самобутнього, то спробуємо наблизитися до загальнолюдських цінностей, не втрачаючи національної унікальності. За таких умов об'єктивно можливим стає не тільки подолання Україною духовної та економічної кризи, але й здобуття нею високого рівня духовності, коли по силі їй знову стане культуртрегерська роль, яку історично наша країна відігравала з найдавніших часів, коли справжнім носієм культури був освітяти, учитель, що виконував цивілізаційну функцію взаємопроникнення і взаємозбагачення різних культур. Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що християнська мораль (саме ідея, а не вузько конфесійні норми) загалом збігається за своїм змістом із гуманізмом. Християнська мораль не суперечить положенню про розвиток людини, врахування її індивідуальності, формування особистісних рис. Християнське моральне виховання є складового національного, відповідає нашій ментальності, психіці, природній релігійності та традиційним рисам українського ідеалу людини; вірі в Бога, в Боже Провидіння, пошани до старших, щирість і працелюбність.

Виходячи із зазначеного вище, маємо можливість порівняти ставлення до християнських цінностей та християнської моралі вчителів України і Польщі, користуючись спеціально розробленим нами опитувальником. Було опитано 498 педагогів обох країн, відповідно 244 у Рівненській та Волинській області України та 254 – у Білостоцькому та Малопольському воєводствах Польщі. До груп опитаних входили педагоги різного віку (від 25 до 68 років), що мали різний стаж педагогічної діяльності (від 1 до 32 років

⁶⁰⁸ Хейзинга, Й. 1988. *Осень Средневековья*. 5-е изд. Перевод с нидерландского Д.В. Сильвестрова. Москва: Наука, с. 44

стажу), різної статі (6,83 % чоловіків і 93,17 % – жінок), що викладають різноманітні навчальні предмети (учителів початкових класів – 17,3 %; природничо-математичного циклу – 12,8 %; учителів-філологів – 18,5 %; інших предметів – 51,4 %), як це подано на рис.4.4.

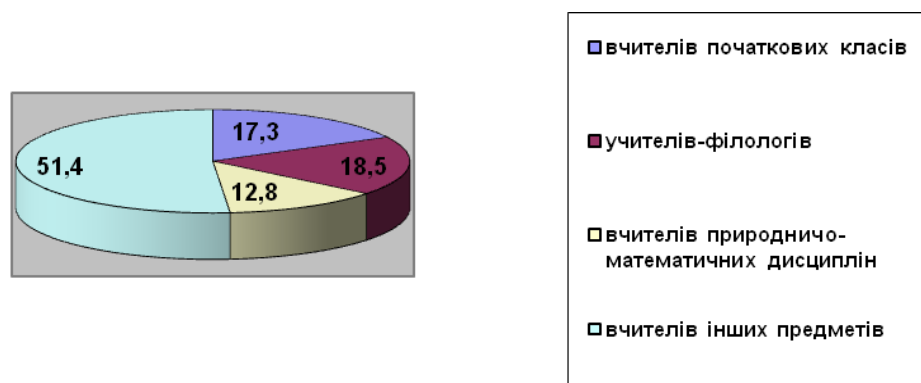


Рис. 4.4. Розподіл опитуваних педагогів України і Польщі за предметами викладання, у %

При проектуванні опитувальника ми виходили з досить відомих на сьогодні діагностичних методик, що вивчають структуру і зміст людських цінностей, а саме – методики М. Рокича (визначення термінальних та інструментальних цінностей), опитувальника Ш. Шварца (базові людські цінності), методики УСЦД та методики «Вільний вибір цінностей» О. Фанталової, методики С. Бубнової (ідеальні цінності).

Опитувальник містив кілька основних блоків запитань, які ми згрупували таким чином:

1 блок – питання, пов'язані з належністю/неналежністю до однієї з християнських конфесій педагога;

2 блок – питання, пов'язані з місцем і роллю християнського віровчення у професійному та особистому житті педагога;

3 блок – питання про зміст та сутність християнських цінностей і християнської моралі в розумінні вчителів України та Польщі.

У результаті опитування нами було виявлено, що переважна більшість учителів обох країн вважають себе в тій чи іншій мірі людьми віруючими, як це подано на рис. 4.5.



Рис. 4.5. Конфесійна активність українських та польських педагогів за результатами опитування, у кількості осіб

Щодо питання про місце та роль християнського віровчення у професійній та особистій життєдіяльності та розвитку власної педагогічної культури, то відповіді вчителів обох країн переважно схожі, мають лише невеликі розбіжності. Детальний звіт з проведеного пілотного опитування представлено нами в Додатку С. та на рис. 4.6.

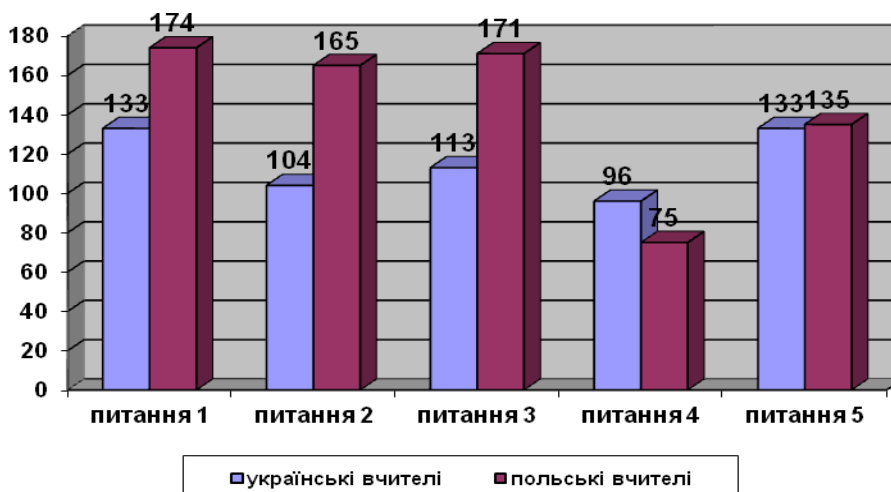


Рис. 4.6. Результати опитування українських і польських учителів про місце та роль християнського віровчення у професійній та особистій життєдіяльності та розвитку власної педагогічної культури, які отримали ствердні відповіді на питання, вміщені в таблиці 4.5, у кількості поданих відповідей

Як свідчить рис. 4.6., і українські, і польські педагоги досить позитивно оцінюють роль християнства у розвитку своєї професійної культури, педагогічної майстерності, у навчанні та вихованні як власних дітей, так і своїх учнів. У цьому вчителі обох досліджуваних країн є досить близькими, хоча рівень заангажованості в християнську віру польських учителів (див. рис. 4.7) цілком зрозуміло спричинив до більшої кількості ствердних відповідей у наступному блоці опитувальника, що й подано на останньому рисунку.

Відповідаючи на запитання про сутність та значення провідних християнських норм і цінностей у професійній діяльності та в розвитку власної педагогічної культури (з яких педагоги мали обрати 10 найбільш, на їхню думку, значущих, і прорангувати їх), вчителі розподілилися у своїх відповідях, як представлено на рис. 4.7.

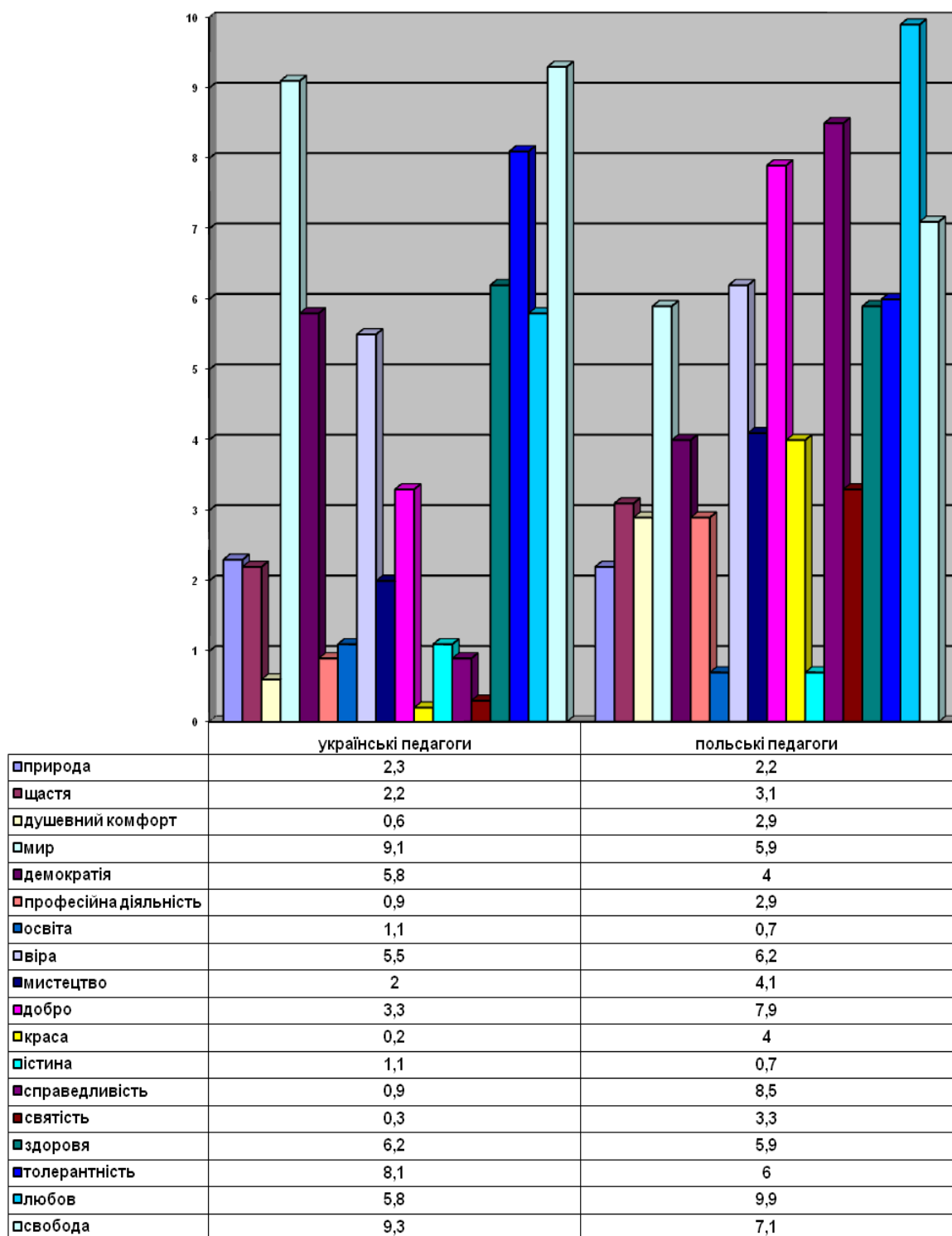


Рис. 4.7. Ієрархія християнських норм і цінностей в оцінці українських і польських педагогів, в коефіцієнтах рангування

Як засвідчили результати опитування, українські педагоги віддали перевагу таким християнським нормам і цінностям, як свобода (9,3), мир (9,1),

толерантність (8,1), демократія і любов (по 5,8), та здоров'я (6,2); в оцінці польських педагогів найбільше рангових показників набрали любов (9,9), справедливість (8,5), добро (7,9), свобода (7,1), віра (6,2), толерантність (6,0).

Таким чином, згідно з отриманими в результаті опитування даними, можемо дійти *висновку* про таке:

- 1) переважна більшість педагогів вважають себе тією чи іншою мірою віруючими людьми, причому переважно християнами;
- 2) педагоги обох країн визнають, що християнські цінності є найбільш стійкими й універсальними (порівняно зі світською мораллю) феноменами, що суттєво менш підвладні соціально-політичним, соціально-економічним чи соціокультурним впливам із зовні.
- 3) на думку обох груп учителів, християнські цінності є стрижнем духовно-моральної культури нації;
- 4) християнське виховання нині має суттєво більший потенціал, аніж виховання суто світське, оскільки в його підґрунті закладено тисячолітній культурно-конфесійний досвід людства, перевірений глобальними цивілізаційними зсувами і змінами.

Водночас у процесі опитування виявилися і деякі відмінності в поглядах педагогів на власне ставлення до християнства, а також сутність, зміст та можливості використання християнських цінностей у навчально-виховному процесі. Так, українські педагоги виявилися більш фрагментарно віруючими («невоцерковленими»), аніж польські (49,8 % українських педагогів ствердили, що відвідують храм лише від часу до часу, під час свят; натомість таких у групі польських педагогів виявилось лише 19,4 %). У групі українських педагогів набагато більше за численністю є прихильників протестантської християнської конфесії (18,1 % проти 3,9 % в групі польських педагогів). Щодо ставлення до християнських норм, то на нашу думку, на їх формування в українських педагогів більший вплив має індивідуально-психологічний портрет педагога, у польських – локальне соціокультурне середовище (громада). Серед християнських цінностей українські педагоги віддали перевагу тим, що мають

більш яскраво виражений національно-патріотичний характер (свобода, мир, толерантність), натомість польські – більш виражений характер загальнолюдських світових цінностей (справедливість, толерантність, здоров'я). Щодо пріоритетних християнських ідеалів, то польські педагоги віддали перевагу таким, як любов, добро і свобода, українські – свобода, демократія, любов.

Таким чином, нами розглянуто феномен християнської моралі як характеристику розвиненості особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі з точки зору християнських цінностей, норм та християнської моралі. З цією метою у тексті параграфа представлено типи провідних християнських цінностей – природні, вітальні, психічні, соціальні, духовні, духовно-ідеальні; з'ясовано їх вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя. Обґрунтовано зміст християнських цінностей у структурі особистісної педагогічної культури (когнітивному, діяльнісному, морально-духовному та атрибутивному компонентах). Відзначено місце і роль запровадження «Християнської етики» у професійну підготовку вчителів в українських педагогічних ВНЗ.

У дослідженні представлено порівняння ставлення до християнських цінностей та християнської моралі вчителів України і Польщі за допомогою спеціально розробленого опитувальника, що містив кілька блоків питань, які стосувалися конфесійної активності педагогів обох країн, місця і ролі християнського віровчення в професійному та особистому житті, ієрархії християнських норм і цінностей в оцінці українських і польських педагогів за результатами рангування та ін. Дослідження засвідчило про спільні погляди польських та українських педагогів на питання значущості християнства у розвитку їхньої особистісної педагогічної культури та відмінності у трактуванні деяких положень практики використання ідей християнства в освітньо-виховному процесі школи та в професійно-педагогічній діяльності вчителів обох країн.

4.4. Вплив мистецтва та культуротворчої діяльності на формування культури особистості вчителя в українському та польському досвіді

У недалекому минулому основи культури поведінки особистості формували книги, які були основним джерелом культури загалом. Театр і музей розглядалися швидше як пропозиція, якою, передусім, користувалася еліта. Сьогодні не лише зростає популярність цих закладів, але одночасно постають нові можливості контакту людей з мистецтвом, що уможлиблює його більш широке поширення.

Характеризуючи сучасність як епоху фільмів, радіо, телебачення, Інтернету, нових мультимедійних і віртуальних засобів, а також зміни лінійної форми на образну, іконографічну, можна стверджувати, що в цих нових умовах контакт з мистецтвом стає можливим і доступним практично для кожного, а чинники, які постійно перешкоджали цьому процесу (місце проживання чи матеріальне становище) все більше втрачають своє значення. Спілкування з мистецтвом, майже з кожною його формою, у наш час може стати щоденним досвідом людей і відбуватися навіть в чотирьох стінах власного житла⁶⁰⁹.

Завдяки розширенню контакту з культурою, наприклад засобами мистецтва, зміцнюються можливості розвитку особистості. Радіо, телебачення, театр, кіно, класична література, наука і техніка – все те, що є складовими функціонування культури, – стає галуззю виховної фасилітації, що полегшує розуміння специфічної мови сучасної культури і завдяки цьому стимулює і інспірує, а отже формує людей⁶¹⁰. Зрештою, загальновідомим є вираз, який висловлює Зигмунт Ломни в одній із своїх робіт: «...Без культури – в широкому і вузькому значеннях – немає навчання»⁶¹¹.

Г. Рід, англійський філософ, естет, мораліст і мистецтвознавець бачив у мистецтві нові людські надії, «з мистецтвом пов'язував можливості здійснення

⁶⁰⁹ Suchodolski, B. 1983. *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: WSiP, s. 280-281.

⁶¹⁰ Там само.

⁶¹¹ Łomny, Z., 1996. Kultura uniwersalna, ponadczasową podstawą edukacji i jej historycznej aksjologizacji. W: J. Gajda, red. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, respektywy*. Lublin-Dęblin: UMCS, WSOSP, s. 97

повної самореалізації людини, подолання її відчуженості; мистецтву приписував знання морального відродження людства...». Вважав, що воно здатне розбудити в людях найвищі моральні і суспільні цінності”⁶¹². Учений, як і сучасні дослідники, підкреслював, що правдивою функцією мистецтва є вираження почуттів і забезпечення порозуміння, тобто об’єднання експресивних цінностей з цінностями комунікативними. Процес, що визначається терміном «міжлюдська комунікація», становить обмін повідомленнями, тобто змістом, переданим у різних формах:

- образній, тобто за посередництвом мистецтва образу, ілюстрації;
- символічній, через різного роду умовні знаки, представлені також у мистецтві;
- семантичній, тобто тій, яка має певне значення (напр. через мову);
- біхевіоральній, тобто через різні форми поведінки, а отже і форми артистичні (напр. танець)⁶¹³

Важливим для нашого дослідження є положення про вагому роль взаємодії чуттєвої та інтелектуальної сфер під час сприймання художнього твору, що надає враженню особливої сили. Це пояснюється тим, що мистецтво, на думку відомого психолога Л. Виготського, є сукупністю естетичних знаків, спрямованих на збудження в людині «розумних» емоцій”⁶¹⁴.

Соціологи неодноразово підкреслювали, що мистецтво формує зв’язки між людьми щонайменше в трьох сферах: наближає споживача до творця, власне завдяки спільності емоційного переживання; сприяє емоційному єднанню людей, що переживають одночасно якийсь твір, наприклад у театральному чи

⁶¹² Wojnar, I., 1976. *Wizja człowieka uskrzydlonego*. Wstęp do pracy H. Reada. Wychowanie przez sztukę. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, s. 3-6.

⁶¹³ Wojnar, I., 1986. Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum, s. 158.; Read, H. 1968. *Art Now: an Introduction to the Theory of Modern Painting and Sculpture*. London: Faber.; Read, H. 1963. *The Forms of Things Unknown. An essay on the impact of the technological revolution on the creative art*. New York: Horizon Press.

⁶¹⁴ Выготский, Л.С. 1987. *Психология искусства*. Москва: Педагогика.

концертному залі; об'єднує між собою незнайомих людей, які можуть ніколи не зустрітися безпосередньо, але можуть сприймати подібні артистичні цінності⁶¹⁵.

Аналізу філософської, соціологічної, культурознавчої, а також педагогічної та педевтологічної літератури дозволяє стверджувати, що культура має значний вплив на формування власної структури особистості. Багатоаспектність впливу мистецтва на людину підтверджується поліфункціональністю мистецтва. Ще Аристотель, приділяючи проблемі функціональності естетичних наук значну увагу, чітко виділив три основні функції мистецтва: *пізнавальну, виховну і емоційного впливу*. Ця модель в сучасній естетичній науці була дещо видозмінена і значно розширена до наступних функцій: *соціальної, пізнавальної, сугестивної, виховної, компенсаційної, комунікативної та передбачення*.

Ураховуючи, однак, потенціальні виховні можливості кожної окремої функції мистецтва, варто звернути увагу на наступні:

- суспільно-перетворюючу і компенсаторну функції (мистецтво як діяльність і як втіха);
- пізнавально-евристичну функцію (мистецтво як знання й освіта)
- інформаційну і комунікативну функції (мистецтво як повідомлення і спілкування);
- виховну функцію (мистецтво як катарсис; формування цілісної особистості);
- естетичну функцію (мистецтво як формування творчого духу і ціннісних орієнтацій);
- гедоністичну функцію (мистецтво як насолода)⁶¹⁶.

⁶¹⁵ Wojnar, I., 1986. Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź: Ossolineum, s. 159.

⁶¹⁶ Боров, Ю.Б. 1988. *Эстетика*. 4-е изд., доп. Москва: Политиздат, с. 121-135; Каган, М.С. 1971. *Лекции по марксистско-ленинской этике и эстетике*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.

Коротко проаналізуємо наведені вище функції з точки зору їх придатності у виховному процесі. Перш за все, мистецтво як багатогранна діяльність (починаючи від задуму до продукування твору і потім представлення його людям) забезпечує свій суспільно-перетворюючий вплив на дійсність завдяки тому, що кожен художній твір має свій вплив на людей (естетичний, моральний, ідейний, тощо). Процес творчості в мистецтві сам по собі вже є певним перетворенням обставин реального життя у факти художнього світу, зрештою творення зразків мистецтва завжди пов'язане з відповідною трансформацією якогось матеріалу: мармуру, фарби, слова, звуку і т.п.

Спрямованість мистецтва на розвагу, як і на компенсаторні її можливості, відзначив французький естетик Мішель Дюфрен, підкреслюючи, однак, соціальну значущість мистецтва⁶¹⁷. Одночасно з ілюзорним відтворенням гармонії в духовній сфері людина реалізує цю ідею в дійсності. Ідеали гармонії людини і світу, що присутні в мистецтві, є засобом пробудження соціальної активності людей, чутливих до дисгармонії, а також тих, хто сповідує певні естетичні ідеали особистості. Як підсумок – мистецтво мобілізує на перетворення світу, на приведення його у відповідність з цими ідеалами.

Звертаючись до *пізнавальних* можливостей мистецтва, слід визнати їх вагомий потенціал. Їх не можна замінити іншими сферами людського духовного життя, тому що мистецтво здатне до віддзеркалення і освоєння тих сторін життя, які, наприклад, практично недоступні науці. Мистецтво освоює багатство предметно-чуттєвого світу, розкриває його естетичне різноманіття, відкриває нове у вже відомих речах, у буденному, звичному – незвичайне, а також змальовує невідомі досі процеси. Зображення явища в мистецтві є, у відомому сенсі, його відкриттям. Художник повертає предметам первозданну красу. Мистецтво відточує наші відчуття, учить по-людськи сприймати світ. Окрім того, мистецтво – це засіб просвіти (ретрансляція досвіду, повідомлення

⁶¹⁷ Dufrenn, M. 1953. *Phenomenologie de l'experience esthetique*. Paris: Presses universitaires de France.

фактів) і освіти (формування навиків мислення, узагальнення, системи поглядів). Мистецтво завдяки своїй величезній пізнавальній інформації істотно поповнює наші знання про світ. У наукових формулах поступово втрачається та емоційно-піднесена забарвленість краси сприймання дійсності, яка завжди вражала людину своєю неповторною безпосередністю. Сполучаючи особистий життєвий досвід з досвідом інших людей, мистецтво слугує засобом як пізнання світу, так і самопізнання особистості.

Інформаційний характер мистецтва, а точніше художніх творів, підкреслював Аристотель. Історія естетики містить положення, що мистецтво, як і мова, – це засіб художнього спілкування (Г. Лессінг, Й. Гердер, О. Потебня і ін.)⁶¹⁸. На комунікативності мистецтва ґрунтується його сучасний семіотичний аналіз як знакової системи, що несе інформацію, як специфічного каналу зв'язку, що служить справі узагальнення індивідуального досвіду відносин і особистого присвоєння суспільного досвіду. Інформація, передана мовою танцю, живопису, архітектури, скульптури, прикладного і декоративного мистецтва, більш доступна широкому загалу, легше засвоюється іншими народами, ніж інформація мовою слів. Інформативні можливості художньої мови ширші, якісно ефективніші, тому що мова мистецтва і зрозуміліша, і більш метафорична, гнучкіша, емоційно і естетично багатша. На відміну від науки, де феномен пізнання існує в межах об'єктивного характеру наукового знання, а об'єктивна істина тяжіє над науковцем, вимагаючи від нього жорсткого протокольного мислення, специфіку пізнання у мистецтві визначають суб'єктивний характер відображення, метафоричне ставлення до дійсності, активне використання емоційно-чуттєвого начала, що сприяє створенню художньої картини світу. Специфічною відмінністю мистецтва від інших форм суспільної свідомості є те, що воно впливає комплексно на розум і серце, і немає такого куточка людського духу, якого воно не могло б торкнутися своїм впливом. У цьому і полягає його виховна сила, яка вважається

⁶¹⁸ Лессінг, Г. 1936. *Гамбургская драматургия*. Москва–Ленинград: Academia; Потебня, О. 1985. *Естетика і поетика слова*. Київ: Мистецтво.

одним із найбільш важливих аспектів суспільного значення художньої творчості з огляду на те, що мистецтво формує цілісну особистість, почуття і думки людей.

Завданням функції *естетичної* (мистецтво як формування творчого духу і ціннісних орієнтацій) є пробудження в людях митців, формування в них естетичних смаків і потреб, що передбачає освоєння світу за законами краси. Виготовляючи навіть чисто утилітарні предмети широкого вжитку, людина піклується не тільки про користь, зручність, але і про красу. Естетична функція мистецтва забезпечує соціалізацію особистості, формує її соціально-творчу активність. Ця сутнісна функція пронизує і посилює вплив усіх форм суспільної свідомості на інші функції самого мистецтва.

Важливою функцією мистецтва є також гедоністична. Ще древні греки відзначали особливий, духовний характер естетичної насолоди і відрізняли його від плотських задоволень. Зокрема, Платон стверджував, що мистецтво наділене «почуттям ритму і гармонії, сполучене з насолодою», дароване людині богами. Аристотель писав, що музика, як і всі «нешкідливі насолоди, не тільки відповідає найвищій цілі, але й приносить відпочинок і задоволення», М. Монтень зазначає, що схильність до розваг і втіх помічалася і в знаменитого полководця античної Греції Епамінонда, і в римлянина Сципіона Старшого, і в Ганнібала. А в Сократа найпримітніше те, що вже в старості він знаходить час навчатися танцям і грі на музичних інструментах, вважаючи, що час цей не втрачено даремно: «Готовність розважитись вельми підходить, на мою думку, душам сильним і благородним і навіть робить їм честь». У Ф. Шіллера розважально-гедоністична функція фактично єдина для мистецтва, визначає його специфіку і суспільне призначення⁶¹⁹.

Виходячи із міркувань, що мистецтво приносить людям насолоду, можна стверджувати, що його гедоністична функція, як і естетична, супроводжує і збагачує всі функції мистецтва. Щоправда, наявне за останні роки зміщення художніх потреб у напрямі видовищних і розважальних мистецтв все ж не дає

⁶¹⁹ Сморг, Л.О. 2005. *Естетика* [Текст]: навч. посіб. Київ: Кондор.

змоги вважати функцію розважання і насолоди пріоритетною. Такий напрямок висновків буде не виправдано збіднювати дію і функції мистецтва, в якому розважально-гедоністична функція є тільки елементом надзвичайно складного цілого, в якому задоволення і насолода відіграють тимчасову і часом незначну роль.

Приведений аналіз деяких функцій мистецтва засвідчує, що кожен елемент культури чи вид мистецтва по-своєму впливає на людину, збуджуючи певні емоції, викликаючи враження, стимулюючи до різномірної діяльності, зокрема культурної, створюючи особистий світ культури. Послуговуємося також твердженням, що кожна людина має власний емоційний світ, освіту, живе в певному оточенні, яке чимось відрізняється від середовища інших людей. Слово, наприклад, забезпечує доступ людині до літератури, поширює способи взаємного спілкування, надає можливість віднесення себе до пропонованих зразків чи проблем, на які надихає літературний твір. Крім того, література має унікальні пізнавальні можливості, адже за допомогою слова дійсність досліджується комплексно, у всій багатогранності – не тільки чуттєво, але й через розумові узагальнення.

Музика (чи не найдієвіша з усіх видів мистецтв) розвиває світ емоційних переживань, відображаючи реальну дійсність у тих же емоційних переживаннях і наповнених почуттям ідеях, що виражаються через звуки особливого роду. Музика говорить з людиною «безпосередньою мовою душі», хвилює людину, викликає багато емоцій. Емоційна сила впливу певного типу музичних творів є значною, і неодноразово власне музика використовувалась для інтенсифікації колективних емоцій. Музика, як помічено, супроводжує людину передусім в піднесенні хвилини життя⁶²⁰, але вона присутня і в щоденному побуті. Образотворче мистецтво, живопис дає найбільш ясне, вичерпне уявлення про форми і кольори навколишнього світу. Одне тільки

⁶²⁰ Wojnar, I., 1986. *Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej*. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum., s. 159.

впізнавання того, що зображено, викликає і емоційне, і інтелектуальне задоволення. Образотворче мистецтво дає можливість порівняти мистецький образ, матеріалізований художником, з образом, який зберегла наша пам'ять, що ніби «оживлює» його, робить яскравішим. Театр виступає як синтез всіх видів мистецтва, об'єднуючи різні їх види і використовуючи відтворення дійсності у формі драматичної дії, сценічної гри, що здійснюється акторами перед глядачами⁶²¹.

Таким чином, кожна галузь культури в такий чи інший спосіб впливають на розвиток особистісної культури. Окремі її сфери творять групу, цілісність самостійних, але споріднених дисциплін, які навчають людину «бачити разом»⁶²². Різні способи пізнання людиною символічної культури і зрештою вплив на неї цієї ж культури можуть взаємодоповнюватися і узгоджуватися⁶²³. Загалом така співпраця людини з мистецтвом забезпечує не лише естетичні пізнання (збагачує знання, пробуджує і формує емоції, розвиває сприйняття) але, передусім, є шляхом самоформування людини.

Практика мистецтва багатогранна, але є одна його сутнісна мета – соціалізація особистості і утвердження її самоцінності. Мистецтво робить особистість істинно людською й істинно суспільною, залучаючи до кола соціального життя самі інтимні і самі особисті сторони нашої істоти. Мистецтво невимушено і безпосередньо впливає на потаємне й індивідуальне відношення особистості до світу⁶²⁴.

Важливим є також те, що художня культура формує асоціативно-образне мислення, яке, в свою чергу, сприяє розвитку творчості і нових здібностей. З іншого боку, «зміст культури може допомогти систематизувати (...) людський

⁶²¹ Кравець, М.С., Семашко, О.М., Піча, В.М. та ін. за заг. ред. Пічі, В.М. 2003. *Культурологія: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів I-IV рівнів акредитації*. Львів: «Магнолія плюс». С. 117-132.

⁶²² Wojnar, I., 1982. Wartości kultury a osobowość nauczyciela. *Nasza Szkoła*, nr. 3, s.240.

⁶²³ Ferenz, K. 1985. *Przydatność zawodowa absolwentów państwowego studium kulturalno-oświatowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.; Ferenz, K. 1993. *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

⁶²⁴ Боров, Ю.Б. 1988. *Эстетика*. 4-е изд., доп. Москва: Политиздат., с. 136.

розум, обумовлюючи і зміцнюючи способи опрацювання і тренування процесів мислення, які забезпечують пізнання дійсності, її розуміння і співпрацю з нею людини. Ця здібність систематизації впливає (що є остаточною метою) на інтегральну формацію особистості і на професійне життя»⁶²⁵. Зазначене великою мірою стосується особистісної культури вчителя, однією з пріоритетних функцій якого є ретрансляція культурних надбань у середовище учнів.

Серед великої кількості польських дослідників панує думка, що «культурна активність» призводить до «культурної участі». Так, Ян Щепанський вживає ці терміни взаємозамінним для означення участі в, так званій, репрезентаційній культурі народу⁶²⁶. Анджей Тишка застосовує їх у ході аналізу проявів культурної участі в широкому розмінні, не надаючи їм окремих значень⁶²⁷. Єва Каспров визначає культурну участь як «свідому культурну активність»⁶²⁸. Натомість Антоніна Кłosковська стверджує, що поняття культурної участі відноситься до особливої сфери людської активності, що полягає в участі в символізації, тобто у створенні символічних переказів, а також у сприйманні та інтерпретації переказів, створених іншими людьми⁶²⁹.

У межах педагогіки культури йдеться про твердження, що культура має глибокий сенс «участі»: у суспільному житті, існуючій дійсності та в тій, яка твориться. Богдан Суходольський у праці „Uspołecznienie kultury” («Усуспільнення культури») писав: «Першим кроком на шляху до досягнення культури є творення здатності щораз глибшої участі власної особистості в усіх процесах діяльності і мислення, в яких, зрештою, беремо участь... Чим більші

⁶²⁵ Pellerey, M. 1979. *Progettazione didattica*. Torino: SEI, s. 147, цитовано за: Lewicki, T., 1993. Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturalnej i wychowawczej we Włoszech. *Problemy opiekunczo-wychowawcze*, nr. 4, cz. II.

⁶²⁶ Szczepański, J. red. 1977. *Badania nad wzorami konsumpcji*. Wrocław: Ossolineum, s. 494.

⁶²⁷ Tysza, A. 1987. *Interesy i ideały kultury: struktura społeczeństwa i udział w kulturze*. Warszawa: PWN.

⁶²⁸ Kasprów, E. 1982. *Wzory i modele aktywności kulturalnej w środowiskach roboczych i inteligenckich*. Katowice: UŚI, s. 24.

⁶²⁹ Kłoskowska, A. 1972. *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN., s. 22.

розбіжності у суспільних вимогах, які стоять перед людиною, життєвих умовах і зобов'язуючих ідеалах та цінностях, тим важче стати на цю дорогу»⁶³⁰.

Веслава Пелясінська аналізує неоднозначну перспективу сприйняття участі в культурі та виокремлює ідеали, цінності, а також умови життя: «Якщо між тим, чим живемо в свята і тим, що маємо на кожен день – пише дослідниця – виникає суттєва різниця, тоді погіршується і наше щоденне життя, і висока культура. Отже, тільки поєднання постійних цінностей і цінностей, які творяться робить можливим зв'язок з реальним людським досвідом»⁶³¹.

Аналіз праць вказує на те, що низка польських авторів відносяться до «культурної участі» як до «процесу суспільної комунікації, який передає систему символічних значень і притаманних їм цінностей, що зобов'язують у певному культурному колі і уможливлюють взаємне порозуміння»⁶³², або ж комунікацію, що реалізується за посередництвом символічної культури⁶³³. Комунікація зумовлює відбір та інтерпретацію переказів, а також їх творення, в процесі чого беруть участь як творці, так і ті, хто їх сприймає.

Варто зазначити, що існує думка, що участь в культурі розглядається як входження в контакт з нею. Так, наприклад Е. Гайдук стверджує, що участь в культурі є поняттям що «означає різні способи контактування з творами символічної культури від спостереження, переживання, цінування, інтерпретування до спроб репродукування і творення нових творів, що входять у суспільний обіг»⁶³⁴.

⁶³⁰ Suchodolski, B. 1947. *Uspołecznienie kultury*. II wyd. Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski.

⁶³¹ Pielasińska, W., 1998. Sens pojęcia „uczestnictwo w kulturze” w refleksji teoretycznej i praktyce badawczej. W: J. Gajda. *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej. Perspektywy rozwoju*. Lublin: UMCS, s. 301.

⁶³² Głombiowski, K. 1980. *Książka w procesie komunikacji społecznej*. Wrocław: Ossolineum.; Bokszański, Z. 1976. *Młodzi robotnicy a awans kulturalny*. Warszawa: PWN.; Przeclawska, A. 1976. *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży*. Warszawa: PWN.; Przeclawska, A., 1986. Młodzież i kultura – próba aktualizacji spojrzenia. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Ossolineum–Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich PAN, s. 203-214.

⁶³³ Rowicki, L., 1993. Drogi kształtowania wzorów uczestnictwa młodzieży w kulturze wyższego poziomu. W: A. Przeclawska, red. *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: praca zbior.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Studia z pedagogiki społecznej.

⁶³⁴ Hajduk, E., 1991. Aktywność kulturowa uczniów szkół średnich. W: L. Gołdyka i B. Idzikowski, red. *Spoleczne zróżnicowanie aktywności kulturalnej uczniów szkół średnich*. Zielona Góra: WSP.

Участь у культурі реалізується, передусім, через:

- входження у фізичний контакт з матеріальними носіями культурного змісту та цінностями (книги, періодика, платівки, аудіо/відео касети, картини, скульптури і т.п.) через їх придбання і запозичення, а також читання, слухання, споглядання і накопичення (*до цього варто було б додати колекціонування, копіювання і використання таких нових носіїв, як аудіо, відео і ін. інформації як CD, DVD, CD-R, міні-диски і ін. - Ю.П.*) ;
- відвідування культурних місць, закладів і об'єктів (театрів, кінотеатрів, оперних театрів, філармоній, музеїв і виставкових зал, історичних пам'яток і т.п.);
- слухання радіо та перегляд телепрограм;
- заняття власною художньою творчістю або реалізацією хобі (незважаючи на вид аматорських занять і професійний рівень цієї творчості);
- володіння і виголошення думки, оцінки чи поглядів на тему участі в культурі;
- володіння певними знаннями у сфері культури, мотивацією щодо здобування знань і вмінь їх передавати⁶³⁵.

Варте уваги дослідження Януша Гайду, в якому науковець участю в культурі називає її відбір, але в ширшому розумінні – «як присвоєння її змісту і підпорядкованість йому, як процес інтерналізації, у результаті якого людина готова змінити себе і світ залежно від прийнятих різнорідних культурних цінностей»⁶³⁶. Інакше кажучи, участь в культурі є процесом творення нових її цінностей при одночасному відтворенні і перетворенні вже існуючих. Без сумніву йдеться про активну позицію людини, насамперед, педагога, який здійснює контакт з культурними благами, про сферу його можливостей, а також групові та індивідуальні властивості, кваліфікації і прагнення користувачів культури.

⁶³⁵ Hajduk, E. red., 1984. *Aktywność kulturowa studentów*. Zielona Góra: WSP.; Hajduk, E. red., 1991. *Kandydaci-studenci-absolwenci*. Zielona Góra: WSP.; Hajduk, E. i Sroczynski, W. red., 1988. *Problemy badania i rozwijanie aktywności kulturalnej studentów*. Zielona Góra: WSP w Zielonej Górze, Gorzowskie Towarzystwo Naukowe.

⁶³⁶ Gajda, J. 1989. *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Lublin: UMCS.

Вищим рівнем участі в культурі є творча участь, яка означає особисте переживання її творіння, що дозволяє подолати межі між творчістю і сприйняттям (сприйманням), між творцем і тим, хто сприймає, проте розділяє способи життя і переживання глибиною власного досвіду. У цьому розумінні споживач культури (учасник) може набути статусу творчого учасника, а акт сприйняття (сприймання) ним твору може інколи бути глибшим за сам процес творіння⁶³⁷.

У розумінні зазначеного найчастіше науковці посиляються на соціолога культури Анджея Тишку, який визначив участь у культурі як цілісне переплетення сприймання і вираження, запропонував розуміння участі в культурі як «індивідуальну участь в явищах культури, присвоєння її змісту, використання її благ, відповідність нормам і взірцям, до яких вона зобов'язує, але також творення її нових цінностей і перетворення вже існуючих»⁶³⁸. Як зазначає Антоніна Кłosковська, явища символічної культури виділені з глобальної культури⁶³⁹, що можна віднести і до розуміння *участі в культурі в галузі педагогіки чи психології*.

Аналіз літератури щодо проблеми участі в культурі, вказує на обумовлення цього процесу багатьма чинниками. Наприклад Веслава Пелясінська характеризує найбільш значущі чинники: чинник свідомості («внутрішні мотори»), зовнішні обставини, чинники психосупільного характеру, а також психологічні чинники, в тому числі психологічно-гуманістичні⁶⁴⁰.

Важливими для нашого дослідження є положення, сформульовані А. Тишкою, про виокремлення дванадцяти ознак градації участі в культурі. На увагу заслуговують, передусім, ознаки, що відносяться до множини форм

⁶³⁷ Suchodolski, B. 1974. *Kim jest człowiek?* Warszawa: [Wiedza Powszechna](#); *Labirynty współczesności*, 1975. Warszawa: PIW.; Kłoskowska, A. 1972. *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.; Kossak, J., 1978. Upowszechnienie kultury i uczestnictwo kulturalne. W: *Teoria i praktyka upowszechnienia kultury*. Warszawa: Zeszyty naukowe UJ. z. 20.

⁶³⁸ Tyska, A., 1971. *Uczestnictwo w kulturze: o różnorodności stylów życia*. Warszawa: PWN, s. 54-55.

⁶³⁹ Kłoskowska, A. 1972. *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.; Kłoskowska, A. 2007 *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁶⁴⁰ Pielasińska, W., 1998. Sens pojęcia „uczestnictwo w kulturze” w refleksji teoretycznej i praktyce badawczej. W: J. Gajda. *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej. Perspektywy rozwoju*. Lublin: UMCS, s. 302-303.

культурної діяльності, до частотності тобто систематичності або виразності культурних контактів, до глибини участі в культурі тобто рівня емоційного та інтелектуального залучення, що сприяють рецептивним і експресивним процесам⁶⁴¹. На основі вказаних ознак Тадеуш Александер виділив чотири основні типи участі в культурі:

- а) багатоспрямована, систематична і глибока,
- б) багатоспрямована, виразна і поверхнева,
- в) односпрямована, систематична і глибока з розрізненням:
 - пізнавальної
 - зацікавлено-аматорської
 - радіо-телевізійної
 - товарисько-розважальної;
- г) односпрямована, виразна і поверхнева.

Також науковець виокремив абсенційний тип, представники якого уникають контакту зі змістом культури, яка розповсюджується культурними інституціями і мас-медіа⁶⁴².

Участь у культурі згідно з дослідженням Анни Пшецлавської виконує певні функції, до яких належать:

- поширення знань про світ і допомога в подоланні труднощів на шляху до пізнання людини;
- збагачення особистого досвіду через контакт з різними засобами культури, особливо мистецтвом;
- забезпечення різного матеріалу для будови власної системи цінностей;
- творення площини для порозуміння людей з різних сфер культури і утворення зв'язків між особистостями і групами⁶⁴³.

⁶⁴¹ Tyszką, A., 1971. *Uczestnictwo w kulturze: o różnorodności stylów życia*. Warszawa: PWN.

⁶⁴² Aleksander, T. 1980. *Drogi aktywności kulturalnej ludzi pracy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ, s. 158.

⁶⁴³ Порівняймо: Przećławska, A. 1976. *Zróźnicowanie kluturalne młodzieży a problemy wychowania*. Warszawa: PWN, s. 229-239.

Окрім того, Єва Каспров у своїх працях, беручи до уваги ступінь залучення свідомості, виділяє дві форми участі в культурі:

- свідомо, що базується на спрямованих діях, виборах і прикладах поведінки;
- несвідомо – безрефлексійна, що виражається в наслідуванні прикладів, норм і цінностей⁶⁴⁴.

У свою чергу Януш Гайда аналізує дві форми участі в культурі – збірній (масовій) та індивідуальній, характеризуючи їх в такий спосіб:

- Групові заняття (масові) – це участь у таких формах масової роботи, як семінари, бесіди, лекції, відвідування музеїв, спортивно-рекреаційні заняття, подорожі, перегляд театральних вистав і телевізійних програм, слухання музики, участь в фестивалях і інших, присвячених різним подіям, заходах. Такі заняття мають на меті зібрати якомога більшу кількість учасників, щоб стимулювати їх зацікавленість, обмін досвідом, поглиблення переживань, заохочення до спільної діяльності.
- Колективні заняття характеризуються довготривалою діяльністю, що базуються на спільно підготовленій програмі. Розподіл завдань між членами групи гарантує кожному учаснику можливість займатися своїми вподобаннями, реалізуючи власні здібності. Колектив, зазвичай, інтенсивно діє на особистість – викликає активність, модифікує вчинки, сприяє засвоєнню нового досвіду, нових знань про світ.
- Індивідуальні заняття, що виконуються окремими особами, мають на меті формування необхідних рис характеру, позицій і активності. Це всі заняття, що виконуються окремо учасниками, які не співпрацюють з іншими особами. До них належать вивчення наукових праць і художньої літератури, творча діяльність у сферах науки, техніки і мистецтва⁶⁴⁵.

⁶⁴⁴ Kasprów, E. 1982. *Wzory i modele aktywności kulturalnej w środowiskach roboczych i inteligenckich*. Katowice: UŚI, s. 37.

⁶⁴⁵ Gajda, J. 1982. *Telewizja a upowszechnianie kultury*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Аналіз участі в культурі вимагає, на нашу думку, висвітлення видів культурної активності. Едвард Гайдук розглянув та класифікував види культурної активності: гра на музичному інструменті; спів у хорі; участь у танцювальному колективі; малювання; скульптура; літературні спроби; моделювання; спорт; декламування; участь в аматорському театрі; рукоділля, вишивка; мистецьке ткацтво; гра в бридж; вивчення іноземних мов; комп'ютерні ігри⁶⁴⁶.

До цього списку із впевненістю можна додати різного роду колекціонування, заняття ремеслами, наприклад в'язання на спицях, вирощування рослин чи догляд за тваринами, робота на присадибній ділянці. Аналізоване поняття «участі в культурі» охоплює такі явища, як:

- споживання культурних благ (накопичення і використання матеріальних носіїв культурного змісту і цінності);
- використання закладів культури (без огляду на їх вид, форму діяльності і характер реалізованого культурного переказу);
- використання культурного переказу в засобах масової інформації;
- заняття мистецькою (аматорською чи професійною) творчістю;
- наявність і висловлення думок, оцінок чи поглядів на тему участі в культурі⁶⁴⁷.

Участь у культурі як певний вид діяльності передбачає використання:

- друкованих джерел і закладів, пов'язаних з їх розповсюдженням;
- пам'яток культури (музеї, виставки і т.п.);
- живопису та скульптури (активне — т. зв. творче і пасивне — напр. відвідування художніх виставок, перегляд альбомів з репродукціями і т.п.);
- кіно і форм відтворення подібних до кіно (напр. відео);

⁶⁴⁶ Hajduk, E., 1991. Aktywność kulturowa uczniów szkół średnich. W: L. Gołdyka i B. Idzikowski, red. *Společne zróžnicowanie aktywności kulturalnej uczniów szkół średnich*. Zielona Góra: WSP.

⁶⁴⁷ Hajduk, E., 1991. Aktywność kulturowa uczniów szkół średnich. W: L. Gołdyka i B. Idzikowski, red. *Společne zróžnicowanie aktywności kulturalnej uczniów szkół średnich*. Zielona Góra: WSP.

- громадських сценічних форм творчості (театральних, музичних, естрадних) таких, як театр, опера, філармонія, розважальні і видовищні заклади);

- радіомовлення і телебачення;

- одно- і багатогалузевих форм розповсюдження і залучення до культури в культурних закладах і центрах.

Щодо виду відбору/перцепції змісту та цінностей культури, прикладами фізичної участі в культурі може бути: читання, слухання, перегляд, а також творча (активна) участь в обраній культурній сфері.

Щодо місця реалізації участі в культурі, то така діяльність може здійснюватися вдома або поза ним. Окрім того зазначено, що участь у культурі можна реалізувати індивідуально чи колективно⁶⁴⁸.

Для створення повної картини участі в культурі не є достатнім лише аналіз відбору, творення і розповсюдження культурних цінностей, адже існують зовнішні і внутрішні чинники, а також обставини, які впливають на різні сфери активності людини. Тому для аналізу зразків участі в культурі, а саме «розвиненої» і «нерозвиненої», ученими визначено складові участі в культурі, що спираються на критерії постійності культурних контактів, їх мету, обсяг чи індивідуальне ставлення людини до обраної сфери культури в аспектах:

- систематична участь – випадкова участь;
- пізнавальна участь – розважальна участь;
- широка участь – фрагментарна участь;
- участь суб'єктивна – участь об'єктивна⁶⁴⁹.

Науковцями доведено, що обсяг і вид культурних контактів зумовлюється життєвою ситуацією, системою цінностей, психічними властивостями людини, натомість здобуті внаслідок культурних контактів знання можуть впливати на

⁶⁴⁸ Łagodziński, W. 1992. *Uczestnictwo w kulturze, (podstawowe wyniki badań reprezentacyjnych z lat 1972, 1979, 1985, 1990)*. Warszawa: Główny Urząd statystyczny.

⁶⁴⁹ Tyszką, A., 1971. *Uczestnictwo w kulturze: o różnorodności stylów życia*. Warszawa: PWN, s. 323-333; Bokszański, Z. 1976. *Młodzi robotnicy a awans kulturalny*. Warszawa: PWN.; Gołdyka, L., 1983. *Uczestnictwo w kulturze a świadomość zróżnicowań kulturalnych w środowisku techników. Kultura i społeczeństwo*, nr. 2, s. 138.

всі ці чинники, від яких залежить перебіг цих контактів⁶⁵⁰. Окрім того, Єва Родзевич зазначає, що визначальними *чинниками* участі в культурі є вік, освіта, громадсько-професійне становище, стать, сімейний стан, рівень доходів, місце і умови проживання та інше. Участь у культурі значною мірою залежить від ступеня розповсюдження культури. Є. Родзевич стверджує, що «частота і якість участі в культурі залежить від здобуття освіти, ієрархії цінностей, сформованих субкультурою, яка панує вдома, стилю життя сім'ї, доступності культурних закладів, а також залежить від присвоєних здібностей і навиків використання культурних благ»⁶⁵¹ (тобто від культурних компетенцій – Ю.П.).

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що участь у культурі значною мірою впливає на професійну діяльність та форми проведення вільного часу, слугує стимулом внутрішнього особистого розвитку, сприяє творенню головних цінностей людини, вказує, як жити творчо і достойно. Через участь у культурі збагачуються знання про світ. Активна діяльність допомагає краще зрозуміти як себе, так і іншу людину, збагачує особистий досвід через контакт з різномірними культурними складовими, зокрема мистецтвом, забезпечує побудову власної системи цінностей, створює не лише площину для взаєморозуміння між представниками різних культурних осередків, а й сприяє утворенню зв'язків між особами і групами, одночасно розмежовуючи їх, підкреслює їх відмінність⁶⁵². Однак, повна і ефективна участь у культурі можлива лише за умови володіння відповідними компетенціями.

Отже, у цьому підрозділі нами обґрунтовано вплив мистецтва та культуро творчої діяльності (культурної активності) на розвиток особистісної педагогічної культури українських і польських учителів. Простежено трансформації мистецького впливу на особистість педагога в останні десятиліття. Сформульовано висновок, що сучасні соціокультурні ресурси

⁶⁵⁰ Przeclawska, A., 1986. Młodzież i kultura – próba aktualizacji spojrzenia. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Ossolineum–Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich PAN. s.203-214, s. 207.

⁶⁵¹ Rodziewicz, E., 1980. Start do życia młodzieży w świetle edukacji permanentnej. *Kultura i Społeczeństwo*, nr. 1-2, s. 151-152.

⁶⁵² Przeclawska, A. 1976. *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży*. Warszawa: PWN; Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.

(кіно, театр, музика, література, Інтернет, телебачення тощо) стають галуззю виховної фасилітації, що полегшує розуміння специфічної мови сучасної культури і завдяки цьому стимулює й інспірує, а отже формує особистість.

Відзначено роль мистецтва у комунікативній складовій особистісної педагогічної культури в образній, символічній, семантичній, біхевіоральній формах. Окреслено провідні соціокультурні можливості мистецтва – суспільно-перетворюючу, компенсаторну, пізнавально-евристичну, інформаційну, комунікативну, виховну, естетичну, гедоністичну.

На підставі аналізу українських і польських наукових джерел з філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки сформульовано висновок про взаємозв'язок і наступність таких понять, як «культурна активність» і «участь у культурі». Означені процеси відбуваються шляхом: входження у фізичний контакт з матеріальними носіями культурного змісту та цінностями; відвідування культурних місць, закладів і об'єктів; слухання та перегляду мистецьких продуктів; заняття власною художньою творчістю; володіння певними знаннями в галузі культури. Обґрунтовано основні типи участі педагогів у культурі: 1) багатоспрямована, систематична і глибока; 2) багатоспрямована, виразна і поверхнева; 3) односпрямована, систематична і глибока; 4) односпрямована, виразна і поверхнева. Основними поведінковими стратегіями, характерними як для польських, так і українських педагогів щодо участі в культурі, визначено такі: стратегія споживання культурних благ; стратегія використання закладів культури; стратегія використання культурного переказу в ЗМІ; стратегія заняття мистецькою творчістю; стратегія оцінювання й інтерпретації власної участі в культурі. Зазначено, що обсяг і тип участі в культурі сучасних українських і польських педагогів зумовлюються життєвою ситуацією, системою цінностей, психічними властивостями особистості педагога; натомість здобуті внаслідок участі в культурі знання, уміння, навички, особистісні якості можуть впливати на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя.

Висновки до розділу 4

У розділі з'ясовано особливості особистісної складової педагогічної культури вчителів України і Польщі та тенденцій її розвитку. З метою наукового аналізу цієї складової обґрунтовано культурологічну спрямованість особистості вчителя в українському і польському досвіді; визначено його особистісно-поведінкові характеристики; з'ясовано вплив християнської моралі на розвиненість особистісної педагогічної культури українських і польських учителів; проаналізовано вплив мистецтва та участі в культурі українських і польських педагогів на формування культури особистості в українському і польському досвіді.

У дослідженні окреслено специфіку культурологічної спрямованості особистості вчителя в розрізі українського і польського досвіду. З цією метою було проведено дослідження культурних орієнтацій майбутніх педагогів – студентів 2-3 курсів вищих педагогічних навчальних закладів України і Польщі. Метою цього опитування був опис структури культурної активності студентів – майбутніх педагогів. Результати анкетування показали, що загальний рівень участі в культурній діяльності студентів Польщі і України як за кількісною, так і якісною її характеристиками є приблизно однаковим. На рівні символічної культуротворчості, описаної нами в розділі 2, студенти продемонстрували схожі пріоритети, включно з тенденцією до відвідання розважальних акцій та закладів перед традиційно мистецькими. Серед причин зменшення участі в культурних заняттях і заходах найчастіше називається відсутність вільного часу, фінансових засобів, закладів культури або невдоволеність формами і змістом їх роботи.

На підставі проведеного дослідження та теоретичного аналізу проблеми встановлено, що культурологічна спрямованість особистості вчителя характеризується, передусім, співвідношенням первинних та вторинних потреб в його житті; їх визначальними чинниками є потреби, їх зміст і різноманітність залежать від суспільних умов життя, від місця, яке він посідає у цьому житті,

рівня розвитку суспільства, яке його оточує, від домінуючих економічних, пізнавальних, естетичних потреб.

Дослідження дозволило дійти висновку про те, що в процесі формування культурологічної структури особистості вчителя варто врахувати дві підструктури: 1) спрямованість, моральні якості й установка особистості, її стосунки з іншими (визначається ця підструктура суспільним буттям людини); 2) підструктура досвіду (знання, вміння, навички, звички), який набувається в процесі діяльності.

Обґрунтовано основні особистісно-поведінкові характеристики сучасного вчителя, покладаючись на українські та польські науково-педагогічні дослідження та досвід професійної діяльності педагогів обох країн. З'ясовано, що особистісно-поведінкові характеристики вчителя, що має розвинену особистісну педагогічну культуру, тісно пов'язані з його моральними і духовними якостями, тобто саме особистісно-поведінкові характеристики складають основу духовно-морального компонента структури особистісної педагогічної культури. Відзначено, що характеристика поведінки особистості вчителя є звіддавна предметом зацікавлення широкого кола представників *педевтології* – науки про вчителя, досить добре розробленої в польській педагогіці.

Звернуто увагу на стильові відмінності в індивідуально-психологічних характеристиках особистості вчителя, що значною мірою формують образ його педагогічної культури. Сформульовано висновок про зв'язок «Я-концепції» сучасного українського чи польського педагога з розвитком його індивідуально-психологічних поведінкових характеристик, що вимагає достатнього рівня саморегуляції, самопізнання, самоактуалізації (тобто розвинених *самопроцесів*, які дозволяють реально оцінити власний індивідуальний стиль, рівень розвитку особистісної педагогічної культури та рефлексувати ці процеси).

Зазначено, що Я-концепція сучасного педагога у контексті розвитку його особистісної педагогічної культури передбачає наявність численних

практичних навичок діяльності в соціокультурному просторі. У зв'язку з цим реалізацію практичних культурних навичок в структурі особистісної педагогічної культури педагога показано на прикладі анімаційної діяльності сучасного педагога та її оцінки з боку українських та польських студентів. Проаналізовано особистісні та професійні риси педагога-аніматора обох країн; сформульовано висновок про те, що студенти вказують на більше зацікавлення особистістю та її якостям, ніж професійним компетенціям педагога. На прикладі аналізу результатів опитування студентів зроблено висновок про те, що вчитель-аніматор (який гіпотетично має більш високо розвинену особистісну культуру) студентами сприймається не як звичайний педагог, а як особистість зі сформованими якостями організатора культурного життя в спільноті.

Розглянуто феномен християнської моралі як характеристики розвиненості особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі з точки зору християнських цінностей, норм християнської моралі. З цією метою у тексті параграфа представлено типи провідних християнських цінностей – природні, вітальні, психічні, соціальні, духовні, духовно-ідеальні; з'ясовано їх вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя. Обґрунтовано зміст християнських цінностей у структурі особистісної педагогічної культури (когнітивному, діяльнісному, морально-духовному та атрибутивному компонентах). Відзначено місце і роль запровадження «Християнської етики» у професійну підготовку вчителів в українських педагогічних ВНЗ.

У дослідженні представлено порівняння ставлення до християнських цінностей та християнської моралі вчителів України і Польщі за допомогою спеціально розробленого опитувальника, що містив кілька блоків питань, які стосувалися конфесійної активності педагогів обох країн, місця і ролі християнського віровчення в професійному та особистому житті українських і польських педагогів, ієрархії християнських норм і цінностей в оцінці українських і польських педагогів за результатами рангування та ін. Дослідження засвідчило про спільні погляди польських та українських

педагогів на питання значущості християнства у розвитку їхньої особистісної педагогічної культури та відмінності у трактуванні деяких положень практики використання християнства в освітньо-виховному процесі школи та в професійно-педагогічній діяльності вчителів обох країн.

Обґрунтовано вплив мистецтва та культуротворчої діяльності (культурної активності) на розвиток особистісної педагогічної культури українських і польських учителів. Простежено трансформації мистецького впливу на особистість педагога в останні десятиліття. Сформульовано висновок, що сучасні соціокультурні ресурси (кіно, театр, музика, література, Інтернет, телебачення тощо) є продуктивною галуззю виховної фасилітації, що полегшує розуміння специфічної мови сучасної культури, а також стимулює й інспірує, а отже формує особистість.

Окреслено роль мистецтва у комунікативній складовій особистісної педагогічної культури в образній, символічній, семантичній, біхевіоральній формах. Визначено провідні соціокультурні функції мистецтва – суспільно-перетворюючу, компенсаторну, пізнавально-евристичну, інформаційну, комунікативну, виховну, естетичну, гедоністичну.

На підставі аналізу українських і польських наукових джерел з філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки сформульовано висновок про взаємозв'язок і наступність між поняттями «культурної активності» та «участі в культурі». Означені процеси відбуваються шляхом: входження у фізичний контакт з матеріальними носіями культурного змісту та цінностей; відвідування культурних місць, закладів і об'єктів; слухання та перегляду мистецьких продуктів; заняття власною художньою творчістю; володіння певними знаннями в галузі культури.

Обґрунтовано основні типи участі педагогів у культурі: 1) багатоспрямована, систематична і глибока; 2) багатоспрямована, виразна і поверхнева; 3) односпрямована, систематична і глибока; 4) односпрямована, виразна і поверхнева. Основними поведінковими стратегіями, характерними як для польських, так і українських педагогів щодо участі в культурі, визначено:

споживання культурних благ; використання закладів культури; використання культурного переказу в ЗМІ; заняття мистецькою творчістю; оволодіння стратегією оцінювання й інтерпретації власної участі в культурі. Зазначено, що обсяг і тип участі в культурі сучасних українських і польських педагогів зумовлюються життєвою ситуацією, системою цінностей, психічними властивостями особистості педагога; натомість здобуті внаслідок участі в культурі знання, уміння, навички, особистісні якості можуть впливати на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя.

Головними *тенденціями* розвитку особистісної педагогічної культури українських і польських учителів на рівні концепта «особистість» визначено такі:

- 1) тенденцію до зумовленості розвитку культурологічної структури особистості вчителя соціокультурними умовами життєдіяльності педагогів (як локальними, так і глобальними);
- 2) тенденцію до визначення стильових відмінностей в індивідуально-психологічних характеристиках особистості вчителя в Україні і Польщі, що значною мірою формують образ його педагогічної культури;
- 3) тенденцію до зростання (в українському досвіді) і стабілізації, навіть з певними ознаками спадання (в польському досвіді) місця і ролі християнства як аксіологічного феномена і поведінкової установки в розвитку особистісної педагогічної культури вчителів обох країн;
- 4) тенденцію до стабільної наступності між поняттями «культурної активності» та «участі в культурі» з поступовим переважанням символічного й розважального компонентів мистецького простору в розвитку особистісної педагогічної культури вчителів обох країн.

РОЗДІЛ 5

КОМПЕТЕНТІСНА СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ

5.1. Ключові компетенції європейського вчителя в контексті особистісної педагогічної культури

Сучасні тенденції трансформації сфери освіти, що характеризуються концентруванням в її межах суспільного й особистісного життя молодшої людини, спрямовані на врахування індивідуального потенціалу та можливостей особистості як одного з базових психологічних ресурсів, реалізація якого забезпечує ініціативність і самодостатність, ефективність і продуктивність життєдіяльності, що, повною мірою, можна віднести до представників учительської професії, на яких покладено важливе суспільно значуще завдання всебічного розвитку молодого покоління в складних динамічних умовах сьогодення. Прагнення України увійти в європейський освітній простір в якості його повноправного суб'єкта спонукає українських науковців, особливо у сфері педагогіки і психології, все частіше узгоджувати свої теоретичні міркування з поглядами західних колег, вивчати й аналізувати їх з метою забезпечення паритетності ведення наукових дискусій щодо перспектив розвитку сучасної педагогічної науки і практики освіти та виховання, а також підготовки майбутніх учителів.

Теоретичні засади підготовки вчителів, що ґрунтуються тільки на таких категоріях, як знання, вміння і навички, вже не задовольняють потреб сучасної школи, що спонукає до звернення до таких категорій, як компетенція і компетентність. У цьому розумінні професія дає відповідь на те, якою компетентністю має володіти людина або в якій сфері її компетенції є актуальними. Очевидним є те, що досягнення мети сучасної освіти нерозривно пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе вирішення актуальних проблем навчання та

виховання. У зв'язку із зазначеним вище, особливої уваги потребує процес розвитку особистості педагога, реалізація випереджувальних технологій його професійної підготовки.

Варто зазначити, що наукових досліджень, як теоретичних, так і практичних, які б стосувалися різноманітних компетенцій учителів, є достатньо багато. Однак, завжди на певному етапі розвитку педагогічної науки і практики виникає потреба узгодження локальних ідей і теорій, і, зрештою, результатів досліджень з подібними пошуками в більш загальному, розширеному колі їх порівняння з метою визначення шляхів і можливостей упровадження позитивних надбань.

Так, звернення до аналізу поняття компетенції в науковій літературі дає нам, передусім, підтвердження його різнотлумачень, але, водночас, дозволяє виокремити два основні напрями. Перший – суто енциклопедичний, який спирається на правничі атрибути чи тлумачення конкретних функцій певних посадових обов'язків. Так, латинське слово *competentia* означає коло повноважень відповідного органу або посадової особи; коло питань, в яких певна особа володіє пізнаннями і досвідом⁶⁵³, або ж сукупність предметів відання, завдань, повноважень, прав і обов'язків державного органу або посадової особи, що визначаються законодавством⁶⁵⁴. Представники другого напрямку у висвітленні сутності компетенцій зосереджують увагу на значенні «потенціалу» і «можливостей», що в межах розгляду досліджуваної проблеми є важливим з огляду на включення таких процесів, як, так зване, «кореспондування» між знаннями, вміннями, досвідом і діяльністю людини.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються, проте до цього часу не мають однозначного змісту і визначення. У «Новому тлумачному словнику

⁶⁵³ Пустовіт, Л.О., Скопенко, О.І., Сjuta, Г.М. та Цимбалюк, Т.В. укладачі, 2000. *Словник іношомовних слів*. Київ: Довіра, УКВЦ «Рідна мова».

⁶⁵⁴ Мельничук, О.С. ред., 1974. *Словник іношомовних слів*. Київ: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР (АН УРСР).

української мови» слово «компетентний» означено як: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний»⁶⁵⁵. У словнику російської мови С. Ожегова поняття «компетентний» визначено як «знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією»⁶⁵⁶. У тлумачному словнику сучасної російської мови значення слова «компетентний» таке: «обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний»⁶⁵⁷. Сучасний тлумачний словник російської мови так визначає слово «компетентний»: «який має ґрунтовні знання в якій-небудь галузі; знаючий, заснований на обізнаності; вагомий, авторитетний, який володіє компетенцією; правочинний»⁶⁵⁸.

Відповідно до *Універсального словника польської мови*, «компетенція – це діапазон чийхось знань, умінь і навичок»⁶⁵⁹. Найбільш поширеним є трактування компетенції як «здатності до ...», «адекватність до завдань» з урахуванням трьох (знання, вміння, ставлення до...) або чотирьох (знання, вміння, здібності і ставлення) елементів, що входять в його структуру. Є й інші підходи до аналізу цього поняття – вони зосереджені на «вивчених або вроджених здібностях, що проявляються у вмінні конфронтування, або активної боротьби, чи теж вмінні впоратися з життєвими проблемами за рахунок використання когнітивних і соціальних навичок»⁶⁶⁰. Або інакше – компетенція залежить від знання та розуміння вмінь та здібностей, які є її

⁶⁵⁵ Яременко, В.В. та Сліпушко, О.М. укладачі, 2006. *Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах)*. Том 1, А–К. Київ: Вид-во “АКОНІТ”.

⁶⁵⁶ Ожегов, С.И. и Шведова, Н.Ю. ред., 1990. *Словарь русского языка: 70000 слов*. 23-е изд., испр. Москва: Русский язык.

⁶⁵⁷ Ушаков, Д.Н., 2005. Татьяначенко Н.Ф., ред. *Толковый словарь современного русского языка*. Москва: Альта-Пресс.

⁶⁵⁸ Прокофьева, Л. 2005. *Современный толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.

⁶⁵⁹ Dubisz, S. red., 2003. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1-4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁶⁶⁰ Caplan, G., 1980. An approach to preventive intervention in developmental psychology. *Canadian Journal of Psychology*, nr. 25, s. 671-682.

складовими, і в той же час від переконання про можливість використання цією здатністю⁶⁶¹.

Створення та прийняття єдиного і найбільш точного визначення цього поняття є досить непростим, що й до цього часу викликає багато проблем для дослідників. Компетентність є одним із важливих педагогічних понять, яке характеризується постійними змінами в його тлумаченнях залежно від теоретичного та ідеологічного контексту, в якому воно діє⁶⁶².

Отже, у всіх наведених тлумаченнях «компетентності» йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

В. Оконь у «Новому педагогічному словнику» підкреслює, що «компетенція» (з лат. *competentia* – відповідальність, відповідність, повноваження до діяльності) в галузі освіти означає здатність до самореалізації. Компетенція є необхідною умовою виховання як спроможність до виконання окресленого ряду завдань, компетенція вважається результатом процесу навчання⁶⁶³».

У свою чергу, В. Фурманек пише, що компетенція – «це тільки здібності, обдарованість. Ці терміни є синонімами професіоналізму, ефективності, результативності, уміння, спритності». Цікавим є також більш широке визначення компетенції, запропоноване М. Черепаняк-Вальчак, в якому йдеться, що «компетенція – це особлива властивість, яка виражається у демонстрації на визначеному через суспільні стандарти рівні вміння адекватно поводитися, в усвідомленні необхідності і наслідків такої поведінки, а також прийняття на себе відповідальності за неї. Ця здібність досягається за допомогою навчання, є усвідомлювана людиною, її можуть спостерігати інші і є «повторювальною»,

⁶⁶¹ Dudzikowa, M. 1993. Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr. 4, s. 26.

⁶⁶² Puślecki, W., 1995. Kompetencje i rozwój zawodowy nauczyciela. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika*. Opole, 32, s. 13-14.

⁶⁶³ Оконь, В., 1996. *Новый педагогический словарь*. Варшава: Изд- во Жак.

тобто не є поодиноким подієм. Структуру компетенції становлять такі компоненти:

- уміння адекватно поводитися;
- усвідомлення необхідності і наслідків поведінки;
- прийняття відповідальності за наслідки»⁶⁶⁴.

Це визначення вказує на те, що автор відносить компетенції до конкретної людини.

М. Дудзікова характеризує компетенцію як «здатність до чогось, що залежить як від знань про вміння і спроможності, що входять до неї, так і від переконання в можливості використання цієї здатності»⁶⁶⁵. Цікаво визначає компетенцію С. Діляк: автор представляє її як «дуже складну конструкцію, що презентує собою результат знань, навичок, мотивацій, емоцій та оцінок». Особливу увагу, однак, присвячує групі, так званих, необхідних компетенцій, які включають в себе:

- компетенції інтерпретаційні;
- компетенції креаційні;
- компетенції реалізаційні.

На основі аналізу праць М. Дудзікової та М. Черепаняк-Вальчак, К. Стех створив свою власну характеристику властивостей компетенції, де визначає їх так:

- категорії суб'єктивні;
- мають об'єктивно і соціально обмежений діапазон дії;
- показують на те, чого стосуються і до кого проявляються;
- належать до речей, яких можна навчитися і які особа може набути в

процесі навчання, а також набуття життєвого досвіду;

⁶⁶⁴ Czerepaniak-Walczak, M., 1994. Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku. s.53-61

⁶⁶⁵ Dudzikowa, M. 1993. Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr. 4, s. 26.

- процес їх набування завжди здійснюється в конкретному контексті, в конкретній системі типових для певної інституції або навколишнього середовища ситуацій;
- мають динамічний характер і видозмінюються протягом життя людини;
- їх рисою є генеративність і трансферність, тобто можливість перенесення на інші галузі активності особи і створення нових компетенцій⁶⁶⁶.

Дещо ширше визначає сутність компетенції І. Оксінська, яка стверджує, що:

- компетенції є цілісною структурою, яка включає в себе цінності, знання, конкретні навички, а також взаємозв'язки між цими елементами;
- сутність компетенції становить здатність пошуку сенсу в тому, що ми робимо, що відбувається в навколишньому середовищі, у нас самих, а також здатність оцінювання цього, висловлення суджень на основі визнаної системи цінностей – рефлексія і саморефлексія;
- компетенції є властивістю людини, бо тільки вона інтерпретує, морально оцінює, постійно є у взаємозв'язку з суспільним та природним середовищем; існують компетенції інтерпретаційні, моральні, комунікативні, які взаємно проникають, накладаються і доповнюють одна одну;
- в особистісному контексті компетенції характеризують суб'єктивну сторону, що проявляється в здібності інтерпретації і оцінювання особистих починань і можливостей людини;
- набування компетенції пов'язане з використанням власних здібностей, позитивної мотивації, зацікавленням людиною і світом, з особистою працею, зусиллями, систематичною роботою над собою, участю в ситуаціях, що мають пізнавальну і духовну цінність;

⁶⁶⁶ Stech, K., 2002. Kompetencje zawodowe nauczyciela-spojrzenie na problem. W: K. Ferencz, red. *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 17.

- компетенції не можуть набуватися технічно, тому що сягають корінням у внутрішній світ людини;
- найбільш придатною площиною набування компетенцій є інтеракція й інтеграційний спосіб розуміння світу⁶⁶⁷.

Інші зарубіжні автори, звертаючись до спроби дефініціювання компетенції, стикаються з проблемою універсального тлумачення. Наприклад, Д. Фонтана пише, *що компетенція* – це «отримана в результаті навчання здатність добре робити щось, це навички, необхідні для вирішення проблем». Тоді як О. Дженкінс визначає *компетентність* як «здатність і готовність виконувати завдання на певному рівні». Інший автор – А. Карр визначає це поняття як «досягнення певних стандартів у сфері відповідної практики». За словами Д. Літа, компетенції – це «динамічна структура, що є функцією взаємодії знань, емоцій і поведінки».

Варто звернути увагу на два взаємодоповнювані визначення поняття «компетенції», які з'явилися останнім часом. Науковці часто концентруються на компетенції як «навчених поставах або природних здібностях, виражених у вміннях самоконтролю, активної боротьби з життєвими проблемами за допомогою використання когнітивних і соціальних навичок».

На підставі аналізу визначень компетенції наведених вище авторів Ф. Мастерпаска створив своє власне, де він дефініціює компетенцію як «адаптивні, пізнавальні, емоційні та соціальні атрибути та атрибути поведінки, доповнені за допомогою більш-менш відкритих переконань і очікувань людини, що стосуються її доступу до цих атрибутів або можливості застосування їх в житті». У визначенні ж Й. Веймара можемо спостерігати деякі спільні риси, які переликаються з визначенням Ф. Мастерпаски. На його думку, компетенція означає «здатність до такої поведінки у взаємодії з навколишнім оточенням (партнером), яка відповідно до ситуації допомагає реалізувати індивідуальні

⁶⁶⁷ Stech, K., 2002. Kompetencje zawodowe nauczyciela-spojrzenie na problem. W: K. Ferenz, red. *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. s.17.

цілі. Йдеться тут, таким чином, про використання здатності до практичного застосування набутих навичок ефективного існування в навколишньому світі»⁶⁶⁸.

Підсумовуючи огляд спроб дефініціювання компетенції, який представлено вище, можна стверджувати, що спостерігається безліч способів розуміння поняття компетенції при одночасній відсутності і неможливості існування універсального розуміння, тому спробуємо принаймні класифікувати компетенції в контексті однієї професії.

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує про наявність багатьох різних класифікацій компетенцій, які мають відкритий характер. Звернемося до аналізу класифікації окремих авторів або груп, що безпосередньо відносяться до специфіки професії вчителя, його функцій і завдань, а також тих, хто скеровує погляд в майбутнє, намагаючись розробити і описати компетенції на рівні XXI століття. Так, наприклад, польський учений В. Стриковський розподіляє компетенції вчителя на три групи:

- мериторичні – стосуються змісту предмету, що викладається;
- навчально-методичні – концентруються на праці вчителя і учня;
- виховні – стосуються різних способів впливу на учнів⁶⁶⁹.

У цій системі моральним компетенціям надано найвищого рангу, тому що вони, у певному сенсі, контролюють працю вчителя в етичному аспекті. Інші, підпорядковуючись попереднім, засвідчують придатність до загальної діяльності вчителя. Загальний погляд на подані вище класифікації вчительських компетенцій показує, що кожную систему (чи то складну, чи найпростішу) становлять конкретні елементи. Доцільним буде звернення до специфічно вчительських компетенцій – реальних і бажаних.

Напевно, неможливим є представлення всіх можливих компетенцій вчителя, тому обмежимося такими, які вважаються дослідниками ключовими, чи, іншими словами, необхідними й основними. М. Новак-Дзєм'янович заявляє,

⁶⁶⁸ Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.

⁶⁶⁹ Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo EMPiZ.

що професійні знання вчителя, які повинні відповідати потребам сучасної освіти, складаються із знання про навколишній світ, про відносини «Я–світ», про себе самого (самопізнання вчителя). До компетенцій, які знаходяться у сфері знань про навколишній світ, відносять, насамперед, «можливість виконання вибору», компетенція, яка виникає в результаті аналізу сучасності, розуміння процесу змін, що пов'язані з іншою компетенцією, до «демаскуючих» дій, які вказують на суперечності, ризики у всіх сферах соціальної практики. З цариною знань про відносини «Я–світ» пов'язані компетенції, які автор називає суспільними та інтерперсональними. У групі інтерперсональних компетенцій особливу позицію займають компетенції комунікаційні, а також компетенції до слухання. Це зумовлено тим, що людина існує за допомогою мови, а говорить тоді, коли її слухають. Таким чином, позиція слухача, пов'язана з компетенцією до слухання, є однією з провідних у діяльності вчителя. Ще однією сферою знань, яка визначає появу нових компетенцій педагога, є знання про себе. Йдеться про компетентність, що стосується розуміння себе – як у сфері власних потреб, прагнень, мотивів, так і в стосунку до способів їх задоволення і реалізації. Самопізнання дозволяє також особі будувати власні компетенції до розуміння і опанування своїх емоцій і страхів.

Подані вище визначення культурних компетенцій остаточно не відображають глибокого і багатоаспектного змісту цього поняття. Однак, з цих та інших дефініцій випливає те, що головною умовою набуття та розвитку культурних компетенцій є активна участь у культурі.

«Енциклопедія освіти XXI століття» підкреслює згадану вище концептуальну дихотомію і у тлумаченні поняття «компетенція» йдеться: «Компетенція – одне з найбільш важливих педагогічних понять, яким важко визначити однозначне понятійне поле (...)»⁶⁷⁰. Зазначається про два основних

⁶⁷⁰ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2003. Warszawa: Wyd. Żak. Tom 2. G-Ł6.

розуміння компетенції: перше, в якому компетенції можна тлумачити як *адаптаційний* потенціал людини, який дозволяє їй пристосовувати свою діяльність до умов, визначених середовищем; другий — включає в себе уявлення про компетенцію, в якій вона виступає як *трансгресійний* (той, що передбачає вихід суб'єкта за межі власної свідомості) потенціал особистості, діяльність якої може піддаватися творчій модифікації, що настає в результаті інтерпретації контексту діяльності.

Новий напрям теоретичних міркувань щодо сутності компетенції відображено в документах британського Комітету в справах професійних кваліфікацій: «Компетенція — це широкий термін, який виражає здатність до трансферу навичок і знань у нових ситуаціях професійної діяльності. Він також охоплює організацію та планування роботи, готовність до інновацій і здатність справлятися з незвичними завданнями. Цей термін також включає в себе риси особистості, необхідні для ефективної співпраці з колегами, керівниками та клієнтами (*в нашій ситуації під клієнтами можемо розуміти учнів — прим. авт.*)»⁶⁷¹.

Інший підхід до компетенцій як суто професійних виявляє іншу точку зору: «Професійна компетенція розуміється нами як інтегральна характеристика особистості, ключове поняття для характеристики діяльності, що дозволяє фахівцю найпродуктивніше реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності, забезпечуючи стійкий ефективний характер діяльності»⁶⁷².

У нещодавно опублікованій Європейською комісією праці «Ключові компетенції»⁶⁷³ цитується кілька визначень. Одне з них представлено ще в 1996 році Дж. Кулаганом: «Компетенції — це загальні здібності (можливості), що

⁶⁷¹ *Leksykon HRM – podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi*. 2003. Warszawa: Kinga Padzie, Wydawnictwo C.H. Beck.

⁶⁷² Підручна, З.Ф. *Теоретичні основи формування професійної компетенції майбутнього перекладача* [online]. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки, вип. 139, с. 101. Доступно: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N139/N139p099-104.pdf>

⁶⁷³ *Kompetencje kluczowe*, 2005. Warszawa: Polskie wydanie: FRSE.

спираються на знання, досвід, цінності і схильності, набуті в результаті освітньої діяльності». Спробу узгодження різних точок зору було прийнято у «Словнику нових термінів у шкільній практиці», в якому міститься наступне визначення компетенції: «Компетенція – це обсяг знань, умінь та відповідальності; обсяг повноважень і прав до дій. Компетенція є потенційною здібністю, що матеріалізується в момент виконання певного завдання, або схильністю до його виконання»⁶⁷⁴.

Все вищезазначене ще раз підтверджує поширену думку про те, що не існує єдиного загальноприйнятого визначення компетенції, навпаки спектр цього поняття є досить широким, хоча має багато спільних дотичних площин. Цікавим для вирішення проблеми підготовки вчителів з високим рівнем особистісної педагогічної культури та визначення її компетентнісної складової є реакція освітньої спільноти Євросоюзу, що, на нашу думку, вимагає зведення до спільного знаменника ключових понять, до яких ми відносимо компетенції вчителя. Варто зазначити, що Європейська комісія на сьогодні так і не визначилася з прийняттям однієї конкретної дефініції компетенції вчителя. Причиною цього, окрім розбіжностей в розумінні цього поняття серед науковців, може бути також звичайна відсутність такого терміну в документах, що стосуються освіти і програм навчання майже в половині країн Євросоюзу. Однак розвиток системи освіти і ринку зайнятості в європейському просторі вимагає спільного підходу до багатьох аспектів у цих галузях і, насамперед, до визначення вчительських компетенцій з огляду на те, що відкритість кордонів дає можливість вільного пересування між країнами Союзу як для людей, так і для капіталу, товарів тощо, але, одночасно, створює свого роду перешкоди щодо визнання, наприклад, дипломів чи навіть свідоцтв про середню освіту. Така ситуація свідчить про виникнення гострої потреби дискусії не тільки про спільні вимоги до кваліфікації працівників, але і до компетенцій випускників

⁶⁷⁴ Goźlińska, E. red., 1997. *Słownik nowych terminów w praktyce szkolnej*. Warszawa: Wyd. CODN.

шкіл та вищих навчальних закладів. Очевидним стало і те, що важливою складовою цього процесу стають кваліфікації і компетенції вчителя.

Ще в 2005 році в Брюсселі відбулася конференція робочої групи Європейської Комісії, присвячена аналізу впровадження документа «Освіта в Європі: різні системи освіти та професійної підготовки – спільні цілі до 2010 року», яка займалася, в першу чергу, питаннями опису компетенцій, кваліфікацій і профілю вчителів в Євросоюзі. Її завдання було тісно пов'язане з проблемами поліпшення освіти і професійної підготовки вчителів та інструкторів. На конференції був обговорений проект рекомендацій для Європейської Комісії – Загальні європейські принципи компетенцій і кваліфікацій учителів, що відповідали загальній концепції Лісабонської стратегії (2000)⁶⁷⁵. Серед питань, що були порушені на конференції, найбільшу увагу привертають спроби конкретного визначення ключових компетенцій, які могли б відповідати всім країнам. Тому Європейська Комісія запропонувала наступні засади їх визначення: «Першим критерієм вибору ключових компетенцій повинні бути їх потенційна користь для цілого суспільства незалежно від статі, суспільної позиції в соціумі, раси, культури, соціального походження чи мови. По-друге, вони повинні відповідати прийнятими суспільним цінностям і нормам етики, економіки та культури»⁶⁷⁶. На важливість і актуальність прийняття ключових компетенцій вчителя звернули увагу міністри освіти Євросоюзу, які зазначили, що висока якість навчання є необхідною умовою якісної освіти і професійної підготовки, а шкільна освіта є важливим засобом... передачі цінностей, умінь, знань і взаємовідносин, необхідних для демократії, громадянськості, міжкультурного діалогу та

⁶⁷⁵ *The Treaty of Lisbon* [online]. Available at: http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_en.htm

⁶⁷⁶ *Kompetencje kluczowe*, 2005. Warszawa: Polskie wydanie: FRSE.

особистого розвитку, що також відіграє істотну роль в отриманні ключових компетенцій, необхідних для успішної інтеграції в економічну сферу життя⁶⁷⁷.

Незважаючи на намагання Європейської Комісії якомога менше втручатися в справи освіти країн-членів ЄС, спроби вироблення спільних цілей щодо підвищення якості освіти та системи професійної підготовки вчителів неодноразово зустрічаються в її (Комісії) документах. В якості прикладів наведемо кілька, Рада і парламент прийняли наступні рекомендації: «Підвищення якості оцінки в шкільній освіті» (2001/166/ЕС; ОJ L 60 з 1.3.2001), «Підвищення ефективності та справедливості освіти і навчання» (ОJ 2006 / С 298/03 від 8.12.2006), «Поліпшення якості педагогічної освіти» (2007 / С 300/07 від 15.11.07) та «Підготовка молодих людей до 21 століття» (2008 / С 319/08 від 21.11.08). У контексті ж нашого дослідження варто звернути увагу на документ під назвою «Промоція ключових компетенцій для безперервної освіти» (2006/962/ЕС; ОJ L 394/10 від 30.12.2006)⁶⁷⁸. Зазначимо, що власне промоція ключових компетенцій стала одним із трьох основних напрямів освітньої діяльності, визначених Єврокомісією в 2008 році⁶⁷⁹. У документі зазначається, що якість роботи вчителя є найбільш важливим внутрішкільним фактором, що впливає на успішність учнів, однак для цього потрібні відповідні навички, що мають забезпечити кожному вихованцеві адекватні можливості для засвоєння необхідних компетенцій, а одночасно й відповідні умови, які б передбачали систему стимулів для вчителів, спрямовану

⁶⁷⁷ Scheerens, J. ed., 2010. *Teachers' Professional Development, Europe in international comparison*, University of Twente. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, p. 13.

⁶⁷⁸ Scheerens, J. ed., 2010. *Teachers' Professional Development, Europe in international comparison*, University of Twente. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, p. 11.

⁶⁷⁹ *Покращення компетенцій в 21 столітті: програма європейського співробітництва в школах* [online]. Доступно: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>>, с. 11

на перегляд їх власних потреб у навчанні, здобуванні нових знань і компетенцій⁶⁸⁰.

Отже, зважаючи на необхідність прийняття хоча б ключових компетенцій вчителя, Єврокомісія звернулась до ЮНЕСКО і Ради Європи. Так, наприклад, у документі ЮНЕСКО під назвою «Освіта для всіх» окреслено чотири галузі розвитку ключових компетенцій за допомогою визначення головних цілей освіти – вчитися аби бути, аби знати, аби діяти, аби жити разом⁶⁸¹. Виходячи з цього та інших документів і резолюцій, в Єврокомісії з'явився, так званий, пакет компетенцій, які вимагаються від європейського вчителя⁶⁸². До нього входять компетенції, пов'язані з процесом навчання, і компетенції, що стосуються формування учнівських позицій. До першої групи відносяться:

- уміння працювати в мультикультурному та соціально неоднорідному класі;
- уміння створювати сприятливі умови для навчання, тобто вчитель повинен бути організатором навчального процесу, креатором дослідницької діяльності своїх учнів, автором навчальних програм, постійно вдосконалюватися, раціоналізувати свою працю, працювати чи брати участь у різних об'єднаннях та організаціях, бути аніматором соціально-культурного життя в регіоні;
- уміння включати інформаційні технології в повсякденне функціонування учнів;
- уміння роботи в різних командах (групах);
- уміння співпрацювати при розробці навчальних програм, організації процесу навчання та його оцінювання;

⁶⁸⁰ *Покращення компетенцій в 21 столітті: програма європейського співробітництва в школах* [online]. Доступно: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>>, с. 11

⁶⁸¹ *World Declaration on Education For All* [online]. Available at: <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>

⁶⁸² *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms.* [online]. Available at: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>

- уміння взаємодіяти з представниками місцевої громади та батьками;
- уміння виявляти і вирішувати проблеми;
- уміння постійно розширювати коло своїх знань і вдосконалювати навичок.

До другої можна віднести вміння:

- формувати в учнів суспільну і громадянську позиції;
- спонукати учнів до такого розвитку компетенцій, що дозволить їм, як повноправним громадянам даної держави, успішно функціонувати у суспільстві знань, що включає мотивацію до науки і не тільки формально обов'язкової в шкільному віці, прагнення вчитися, критичну обробку інформації, обслуговування комп'ютера і використання будь-яких цифрових пристроїв, творчість та інновації, вирішення проблем, підприємництво, співпрацю з іншими, легкість у спілкуванні з іншими, вміння орієнтації у візуальній культурі;
- комплексного використання понадпредметних компетенцій, що вказані вище, в процесі викладання/навчання певного предмету.

Нами з'ясовано, що загальні європейські принципи, що стосуються професії вчителя та розвитку його особистісної культури, можуть бути сконцентровані в *кількох основних постулатах*, які відображають бачення професії педагога, а саме:

1. *Професія, що обов'язково передбачає наявність вищої освіти.* Освітні системи вищого рівня вимагають, щоб всі вчителі були випускниками вищих навчальних закладів. Кожний повинен мати можливість продовження навчання до найвищого рівня з метою розвитку своїх педагогічних компетенцій. Освіта вчителів — багатогалузевий і мультидисциплінарний феномен, що гарантує володіння: знаннями з свого предмету; педагогічними знаннями; вміннями і компетенціями, необхідними для спрямовування та підтримки учнів у сфері розуміння суспільних і культурних вимірів освіти.

2. *Професія, що передбачає навчання протягом цілого життя.*

Підвищення професійної кваліфікації вчителів має тривати протягом усього трудового життя, бути підтриманим за допомогою систем удосконалення на національному, регіональному та/або місцевому рівнях. Учителі повинні бути спроможними підтримувати процес, за допомогою якого молоді люди і дорослі учні стали б більш самостійними в навчанні. Вони повинні мати можливість особистісного зростання й адаптації до змінних умов життєдіяльності, що передбачає активну участь у розвитку вчительської професії.

3. Мобільна професія. Мобільність має бути центральним елементом програми педагогічної освіти, що реалізується шляхом заохочення, сприйняття та використання європейського досвіду через програми обміну. Приймаюча країна має визнавати статус цих учителів, а країна походження визнавати і цінувати їх участь у зазначеному процесі у межах різних освітніх рівнів та напрямів професійної підготовки.

4. Професія, що спирається на партнерство. Інституції, які здійснюють підготовку вчителів, повинні співпрацювати з школами, промисловістю і іншими установами, що дає можливість проведення практик. Варто заохочувати вчителів до участі в наукових дослідженнях, що дозволяє забезпечити постійне знаходження в теоретичному просторі сучасної науки, а також професійний розвиток педагога. Вищі навчальні заклади мають включати в свої програми підготовки майбутніх педагогів найновіші практичні досягнення. Освіта вчителів має бути також предметом наукових досліджень.

Означені вище головні постулати діяльності європейського вчителя зумовлюють розвиток його особистісної педагогічної культури, як це подано нами в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1.

Загальні європейські принципи професійної діяльності вчителя в контексті розвитку його особистісної культури згідно з європейськими документами про освіту

<i>Постулат професійної діяльності вчителя</i>	<i>Зміст і сутність постулату</i>	<i>Відображення постулату в процесі розвитку особистісної педагогічної культури</i>
<i>Учитель – це професія, що вимагає вищої освіти</i>	Освітні системи вищого рівня вимагають, щоб всі вчителі були випускниками вищих навчальних закладів. Освіта вчителів є багатогалузевею і мультидисциплінарною, що гарантує володіння вчителями: знаннями з свого предмету; педагогічними знаннями; вміннями і компетенціями, що потрібні для скерування і підтримки учнів; розумінням суспільних і культурних вимірів освіти	Кожний учитель повинен мати можливість продовження навчання до найвищого рівня, щоб розвивати свої педагогічні компетенції. Серед цих компетенцій знаходяться також і культурні, що безпосередньо впливають на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя.
<i>Педагогічна професія – професія, що передбачає навчання протягом усього життя.</i>	Підвищення професійної кваліфікації вчителів має тривати протягом усього трудового життя і бути підтримане в межах систем удосконалення кваліфікації на національному, регіональному та / або місцевому рівні. Вони повинні мати можливість особистісного зростання й адаптації, активної участі у розвитку професії	Навчання протягом життя передбачає й засвоєння культурного досвіду й культурних знань також упродовж усього життя.
<i>Учитель – це мобільна професія.</i>	Мобільність повинна бути центральним елементом	Педагогічна мобільність

Продовження таблиці 5.1.

	програми педагогічної освіти. Учителів варто заохочувати до безпосереднього ознайомлення та засвоєння освітнього досвіду європейських країн з метою їх професійного розвитку. Варто також реалізувати мобільність між різними рівнями освіти і, в напрямів професійної підготовки.	передбачає знайомство з педагогічною культурою інших соціокультурних утворень, що збагачує і власну особистісну педагогічну культуру
<i>Педагог–професія, що спирається на партнерство</i>	Інституції, що здійснюють підготовку вчителів, повинні співпрацювати зі школами, промисловістю і іншими установами, що дають можливість проведення практик. Вищі навчальні заклади повинні прагнути включати до своїх програми найновіші практичні досягнення.	Партнерські відносини вчителя дають можливість розвивати культурні контакти і зміцнювати свої культурні компетенції в структурі особистісної педагогічної культури

У рекомендаціях Європейської комісії також описується вчитель на основі прийняття за основу трьох основних орієнтирів професії щодо *знань*, *іншої людини* і *суспільства*. Так, учителі повинні вміти:

- працювати зі знаннями, новими технологіями та інформацією
- працювати з іншими людьми
- працювати в суспільстві і для суспільства.

Отже, визначення цих мегакатегорій є важливим підґрунтям проектування педагогічної освіти. Учитель як особа, що «управляє знаннями», «підтримує розвиток молоді», «допомагає у становленні громадянина», «формує європейців», є одним із ключових елементів характеристики професії. Із упевненістю можна рекомендувати використання вищенаведених принципів і ключових компетенцій учителів об'єднаної Європи для української педагогіки як на день сьогоднішній, так і на перспективу.

Звернемося також до різних *класифікацій професійних компетенцій учителя*, що мають відкритий характер і можуть бути інтерпретовані в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя – як в українській, так і польській науці. Так, окремі науковці, характеризуючи та систематизуючи їх групи за певним критерієм, звертаються до специфіки професії вчителя, його функцій, завдань, що реалізуються в школі, а також скеровують свої роздуми до майбутнього, намагаючись спрогнозувати вчительські компетенції у XXI століття. Так, наприклад, В. Стриковський, Й. Стриковська, Й. Пелюховський поділяють їх на три наступні групи: основні, які стосуються змісту навчального предмету; дидактично-методичні, що концентруються на спільній роботі вчителя і учня; виховні, що стосуються різних способів впливу на учнів⁶⁸³.

У свого чергу Б. Денек представляє групу компетенцій, яка охоплює навчання, виховання й удосконалення функцій вчителя, а саме:

- а) праксеологічні компетенції, що виявляються в ефективності вчителя у плануванні роботи, контролі і оцінці освітніх процесів;
- б) комунікаційні компетенції, що виражаються в дієвості мовних чинників;
- в) компетенції взаємодії, що проявляються в дієвості та чіткості інтегративної діяльності;
- г) креативні компетенції, що найчастіше реалізуються в нетрадиційній та інноваційній діяльності;
- д) інформаційні компетенції, що характеризуються широким використанням різноманітних джерел знань і інформації;
- е) моральні компетенції, що полягають в здатності до поглибленої моральної рефлексії при оцінці довільного етичного вчинку⁶⁸⁴.

Автор виділяє також другу групу професійних компетенцій, які необхідні, наприклад, у першу чергу, для вчителів початкових класів: інтерпретаційні –

⁶⁸³ Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo EMPiZ, s. 23.

⁶⁸⁴ Denek, K. 1998. *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne akApit, s. 215-217.

постійна актуалізація, удосконалення і конструктивна критика загальних і фахових знань вчителя; автокреаційні – саморозвиток та вдосконалення (учитель є творцем власних педагогічних знань, які вдосконалюються через власну педагогічну активність); реалізаційні – виконання навчальних та виховних планів⁶⁸⁵.

Аналіз педагогічної і практики дозволяє виокремити три інші групи професійних компетенцій вчителя: спеціалізовані – постійне професійне вдосконалення; дидактичні – знання та вміння, що набуваються під час роботи; психологічні – мотивування учнів до навчання, уникнення та вирішення конфліктів, загальні комунікативні вміння, вміння контролювати емоції, а також менеджерські вміння⁶⁸⁶.

Проблематику учительських компетенцій порушує в своїх роботах С. Дилак, який охарактеризував три групи компетенції: базові компетенції, що дозволяють вчителю порозумітися з учнями та колегами; необхідні компетенції, що становлять основу професійної роботи; бажані компетенції, що становлять додаткову складову (спорт, мистецтво, хобі, тощо).

Концентруючись на необхідних компетенціях учителя, К. Стех виділяє такі характерні групи: компетенції інтерпретаційні, що представляють базові педагогічні знання; компетенції автокреативні – тобто саморозвиток та творення розвинутої особистості; компетенції реалізаційні, що є ключовими при вирішенні освітніх завдань⁶⁸⁷.

⁶⁸⁵ Denek, K. 1996. *Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości*. W: S. Juszczak, red. *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 36.

⁶⁸⁶ Kowolik, P., 2003. *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*. W: M.T. Michalewska i P. Kowolik, red. *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 22-23.

⁶⁸⁷ Stech, K., 2002. *Kompetencje zawodowe nauczyciela-spojrzenie na problem*. W: K. Ferenz, red. *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. s. 17.

У свою чергу Р. Квасніца пропонує класифікацію компетенцій, яка включає тільки дві групи. Першу групу складають практично-моральні компетенції, до яких відносяться: компетенції інтерпретаційні – як здібність «розумного» ставлення до світу; моральні компетенції, які є здатністю до моральної рефлексії; комунікаційні компетенції – як спроможність вести діалог з іншими і з самим собою.

Другу групу складають технічні компетенції, що передбачають наявність практичних умінь і навичок: нормативні компетенції; методичні компетенції; реалізаційні компетенції⁶⁸⁸. Учений утворює, так звану, ієрархію компетенцій, виділяючи, в першу чергу, практично-моральні компетенції (тобто головні компетенції). Нижче в ієрархії розміщує технічні компетенції, які належать до другої групи, так звані, другорядні компетенції.

Наступну класифікацію представляє М. Черепаняк-Вальчак, яка спираючись на засади емпіричної педагогіки, виділяє три групи компетенцій і бере до уваги, в першу чергу, суб'єкт, до якого застосовується виховна інтеракція. У межах окремих компетенцій учена виокремлює конкретні компетенції, так звані, центрові, система яких визначає обсяг даної групи компетенцій. Всі вони розглядаються з позиції *емансипаційної педагогіки*, є необхідністю для вчителя і сприятливою умовою для розвитку учня, його самостійності, індивідуальності, а також відчуття самоідентичності⁶⁸⁹.

Серед класифікації різних авторів на увагу заслуговує класифікація компетенцій, запропонована Колективом Педагогічної Підготовки, присвячена темі вчительської освіти. У цій концепції, запропонованій у двох версіях,

⁶⁸⁸ Див.: Kwaśnica, R., 2003. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski, red. *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.; Kwaśnica, R., 1995. Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju. *Studia pedagogiczne*, T. LXI/1995.; Kwaśnica, R., 1990. Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski, red. *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

⁶⁸⁹ Czerepaniak-Walczak, M., 1994. Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, s. 53-61.

прийнято широкий обсяг ключових компетенцій – як умови підготовки до виконання професійної ролі вчителя. У першій версії за основу професійної підготовки вчителів прийнято дві категорії компетенцій: компетенції особистісні (моральні, інтерпретаційні, комунікативні); дидактично-виховні компетенції, які є вирішальними в професійній діяльності вчителя (компетенції проєкційні, реалізаційні та еволюційні). У версії другого проекту стандартів професійної освіти вчителів за ключові визнані наступні компетенції: праксеологічні; комунікативні; співробітництва; креативні; інформаційні; моральні. У цій системі моральним компетенціям надано вищий ранг, тому що вони є свого роду критерієм етичної сторони вчительської діяльності. Інші підпорядковуючись їм, вирішують питання ефективності роботи педагога⁶⁹⁰.

Наступну класифікацію компетенції представляє Я. Савінський У цьому випадку компетенції розглядаються з точки зору потреби оцінювання вчителів На думку автора, переносячи ключові здібності учня на рівень компетенції вчителя, можна з успіхом виділити його вісім ключових компетенцій : постійне навчання і професійне вдосконалення; ефективне порозуміння з людьми, а особливо з учнями і батьками; ефективна взаємодія в колективі учнів і вчителів; розв'язання дидактичних і виховних проблем в творчий спосіб; самостійний пошук, упорядковування і використання інформації; розвиток педагогічного й інноваційного мислення; розв'язання конфліктів і освітніх проблем у класі і у школі⁶⁹¹.

Виходячи з положень, що характеризують розвиток професійної майстерності вчителя, класифікацію компетенцій запропонував Я. Міхальський, який виокремлює ті, які, на його думку, є необхідними для ефективної реалізації педагогічної діяльності, а саме: комунікаційні компетенції (чому ми зустрічаємося в школі?); виховні компетенції (якими є мої зусилля в творенні гуманного впливу на учнів?); методичні компетенції

⁶⁹⁰ *Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli* [online]. Materiały powielone, Zespół Przygotowania Pedagogicznego przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli MEN. Dostępny w: <<http://ip.univ.szczecin.pl/standardy.htm>> [Data zwrotu 15.03.2001].

⁶⁹¹ Sawiński, J.P., 1999. Ocena kompetencji. *Nowa Szkoła*, nr. 8, s. 17-18.

(як і чого я навчаю учнів, чому не інакше?); прагматичні компетенції (чи спільна діяльність з учнями поєднується з їх інтелектуалізацією?); культурні компетенції (у чому виражається моя педагогічна і загальна культура?); транспозиційні компетенції (чи є я підготовленим до змін в умовах праці і як?); критичні компетенції (що потрібно змінити в моїй роботі, щоб працювати і як?); організаційні компетенції (як окреслюю ефективність організації моєї праці?)⁶⁹².

Проблематику компетенції піднімає також в своїх роботах Я. Шемпрух, яка усвідомлює можливість розвитку професійних компетенцій учителя і специфіку цієї професії. На її думку, до різних видів компетенції педагога можна віднести: інтерпретаційно-комунікативні, креативні, взаємодії, прагматичні, інформаційно-медіальні⁶⁹³.

Спробу класифікації професійних компетенцій вчителя здійснює також С. Корчинський, стверджуючи, що на сучасному етапі розвитку суспільства і у зв'язку із змінами, які відбуваються в системі освіти, компетенції вчителя набувають особливого значення. У цьому контексті, на його думку, варто, передусім, звернути увагу на: інтерперсональні компетенції; терапевтичні компетенції (пов'язані з, так званим, цивілізаційними проблемами – алкоголізм, наркоманія, залежність від інтернету і т.п.); праксеологічно-педагогічні компетенції; основні професійні компетенції; інтелектуальні компетенції; психологічні компетенції; інтелектуальні компетенції; моральні компетенції; авторефлексійні компетенції; особистісні компетенції; мотиваційні компетенції⁶⁹⁴.

В. Стриковський представляє по-своєму простір компетенції сучасного вчителя. Його класифікація має відкритий вигляд і включає «основні професійні компетенції»: психологічно-педагогічні компетенції, діагностичні

⁶⁹² Michalski, J., 1999. Warsztat zawodowy nauczyciela. *Nowa Szkoła*, nr. 5, s. 44.

⁶⁹³ Szempruch, J. 2001. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 114-119.

⁶⁹⁴ Korczyński, S., 2005. Kompetencje zawodowe nauczycieli. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska, red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 196-200.

компетенції (пов'язані з пізнаванням учнів і їх середовища), компетенції в галузі планування і проектування, дидактично-методичні компетенції, комунікаційні компетенції, медіальні і технічні компетенції, компетенції, пов'язані з контролем і оцінкою досягнень учнів, а також якісним виміром роботи школи, компетенції, що стосуються створення і оцінки програм та шкільних підручників, компетенції автодидактичні пов'язані з професійним розвитком»⁶⁹⁵.

Д. Русаковська вважає натомість, що сучасний учитель має бути спрямованим до «безперервного, перманентного навчання доучування, а педагогічний досвід, що набуває, дозволить йому верифікувати свою діяльність і поведінку з метою оптимізації навчання і виховання молодого покоління»⁶⁹⁶. Варто зазначити, що спираючись на вищевказане твердження, Д. Русаковська виділяє такі види компетенції сучасного вчителя: комунікаційні, пізнавальні, інтеракційні.

Спробу подання компетенції сучасного вчителя піднімає також В. Пуслецький, який серед інших виділяє наступні: реалізаційні – знання засад, організації, методів і засобів діяльності, вміння їх застосовувати; інтерпретаційні – вміння, знання, завдяки яким ми надаємо сенс усьому, що відбувається в нашому оточенні, можемо формулювати мету дій, визначити засоби і методи, усвідомлювати оточення і себе як такі, що можуть мати вплив на можливості і обмеженість дій; комунікативні – усвідомлення і виникнення потреби і можливості спілкування з учнем, а також уміння ведення діалогу⁶⁹⁷.

М. Новак-Дзємянович стверджує, що фахові знання вчителя, які мають бути адекватними до потреб сучасної освіти, складаються «із знань

⁶⁹⁵ Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo EMPiZ. s. 24-31.

⁶⁹⁶ Rusakowska, D. 1995. *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 148-149.

⁶⁹⁷ Puślecki, W., 1995. Kompetencje i rozwój zawodowy nauczyciela. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika*. Opole, 32, s. 13-14.

навколишнього світу з відношеннями «Я–світ», з собою самим». У кожній із цих сфер, як зазначає науковець, компетенції складають необхідну складову особистості вчителя, що забезпечують ефективність його професійної діяльності. Серед компетенцій, які стосуються знань про довколишній світ, пріоритетною визначається «здатність до здійснення вибору та компетенція, що забезпечує розуміння сучасності та змін, що відбуваються».

У групі інтерперсональних компетенцій особливу позицію займають комунікаційні компетенції, а також ті, що забезпечують процеси сприйняття, усвідомлення, аналізу інформації, які виникають завдяки існуванню такого, притаманного лише людині, феномену, як мова. Людина існує завдяки мові, а говорить тоді, коли її слухають, а отже сприймає інформацію, що вимагає особливої культури комунікації в педагогічному процесі.

Наступною сферою знань, яка обумовлює появу нових компетенцій учителя, є знання про себе. До таких можна віднести, насамперед, компетенції про розуміння себе, однаковою мірою як у сфері власних потреб, прагнень, мотивів, так і стосовно способів їх задоволення і реалізації. Самопізнання дозволяє також індивідові розбудовувати, розвивати компетенції, що передбачають здатність розуміння і керування власними емоціями.

У професійній діяльності виникають проблеми щодо реалізації вже обґрунтованих концепцій, які мають призвести до вироблення єдиної моделі професійних компетенцій учителя. Проте, на думку В. Юлковської та Л. Скорчинської, «обличчя сучасної польської школи можуть змінити ті вчителі, які володіють уміннями планування і фахово організувати власну діяльність»⁶⁹⁸.

Вище проаналізований матеріал відображає думку Ч. Банаха, який стверджує, що «сучасний учитель це не лише людина, яка дивиться в майбутнє, готуючи до нього себе й інших, але також новатор, майстер і творець молодії

⁶⁹⁸ Julkowska, V. i Skorzyńska, I., 2000. Niezbędne minimum kompetencji dydaktycznych nauczyciela humanisty w zreformowanej szkole. *Edukacja Medialna*, nr. 1, s. 59.

індивідуальності, а в майбутньому дорослої людини, відкритої до нових ідей»⁶⁹⁹.

Натомість Я. Кузьма, представляючи образ учителя школи, стверджує, що «такий учитель повинен володіти щонайменше 10 оптимальними властивостями, що є його професійною компетенційною перевагою. Він має бути: симпатичним, наполегливим, відповідальним за себе й учня, партнерським, опікунським, раціонально, творчо і незалежно мислячим, компетентним і культурним»⁷⁰⁰.

Т. Томашевський представляє компетенції педагога у реформованій школі. У його понятті компетентний учитель – це людина, яка володіє відповідною педагогічною і психологічною підготовкою, є радником і особою, що допомагає у розвитку конкретного індивіда. Робота педагога інтерпретується дослідником як служіння індивідові і суспільству, окреслюючи взаємозв'язок між розвитком молодої людини як особистості з притаманними тільки їй індивідуальними характеристиками та світосприйняттям дитини, її здатністю використовувати знання в середовищі, в якому живе, що безпосередньо залежить від організатора дидактичного процесу – вчителя⁷⁰¹.

Тематика, пов'язана з пошуком компетентного вчителя в реформованій школі, розробляється також у роботах А. Богай, яка стверджує, що: «у пореформованій школі вчитель має бути прикладом для наслідування, натхненником великих починань, однаковою мірою як пізнавальних, так і суспільних»⁷⁰². Б. Немецько, розглядаючи розуміння компетенції вчителя, пропонує брати до уваги існуючі в польській школі умови. До ключових властивостей компетентного вчителя в реалізації освітнього процесу, що

⁶⁹⁹ Banach, Cz., 1997. O zintegrowaną koncepcję edukacji nauczycielskiej. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowie*, nr. 1, s. 28.

⁷⁰⁰ Kuźma, J. 2000. *Nauczyciel przyszłej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo AP, s. 167-171; *Nauczyciel w świetle nowych trendów edukacyjnych*. 1994. W: *Wychowanie i Zdrowie*, nr. 4, s. 16.

⁷⁰¹ Tomaszewski, T. 1975. *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 136.

⁷⁰² Bogaj, A. 1997. *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 48.

реформується, він відніс: конструювання програм навчання, колективну діяльність, розбудову внутрішкільної системи оцінювання, організацію⁷⁰³.

Варто також звернути увагу на дослідження С. Дилака, який у контексті компетенції вчителя в новій зреформованій школі, писав про нього як про «аніматора процесу виховання й інтелектуала, що реалізує самостійний вибір, творця особистого педагогічного знання і власного професійного образу, автора бажаних ефектів навчання та виховання».

Аналізуючи компетенції сучасного вчителя не можна обійти позиції самих учителів, які наступним чином представляють своїм колегам потребу в компетенціях:

- «Будь в своїй роботі компетентним»,
- «Веди себе так, щоб Твоя позиція була прикладом, гідним наслідування»,
- «Вживай мову, зрозумілу для учня».
- «Бери до уваги можливості учнів, їх потреби і поважай їх гідність».
- «Говори цікаво, вживаючи правильну мову, але також дозволяй говорити дітям, вислухай їх».
- «Не піддавайся емоціям, а вибухи гніву заховай глибоко»
- «Будь терплячим, поблажливим і толерантним, але те, чого хочеш учнів навчити, подавай рішуче»,
- «Те, що робиш, має бути корисним для твоїх вихованців, а не для Тебе»
- «Постарайся сформувати своє «Я» так, щоб сприяти мирній атмосфері».
- «Пам'ятай, що твоя особа – це приклад для наслідування в майбутньому».
- «Своє знання розширюй і практикуй»⁷⁰⁴.

⁷⁰³ Niemierko, B., 1997. Kodeks etyczny oceniania szkolnego. *Tarnowski Biuletyn Oświatowy*. nr. 5, s. 24.

Представляючи класифікації компетенцій учителя, варто також проаналізувати класифікацією Є. Огородської-Мазур, яка звертає увагу на діяльність учителя школи, який реалізує програму багато- і міжкультурної освіти. Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що педагог має володіти і одночасно набувати в ході власної діяльності компетенції, які забезпечать ефективність міжкультурної комунікації, а також поведінки, що передбачає збереження самоідентичності і толерантності⁷⁰⁵.

Аналіз досліджуваних матеріалів засвідчує, що все частіше виокремлюються *культурні компетенції*, що супроводжується їх широким трактуванням. «Щоправда поняття культурної компетенції належить до тих, які з'явилися відносно недавно (беручи до уваги пікову традицію досліджень культури) і, на думку А. Сіцинського, проблема її придатності однозначно не вирішена»⁷⁰⁶. Н. Хомський визначає «компетенцію як здібність до того, щоб послуговуватися мовою, забезпечуючи з однієї сторони творення і продукування, а з другої – відбір і розуміння безкінечної кількості речень мови, яку певна особа опанувала». Культурні компетенції в загальному сенсі натомість розуміються як «сукупність здібностей, що визначають культурну поведінку людини»⁷⁰⁷.

Представлені визначення культурних компетенцій не відображають остаточно глибокого і багатовимірного змісту цього поняття, проте головною умовою набуття і розвитку культурних компетенцій є активна участь у культурі. Найбільш, на нашу думку, вдалий аналіз культурних компетенцій

⁷⁰⁴ Krzywoń, D., 2003. Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole. W: M.T. Michalewska, P. Kowolik, red. *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 34-35.

⁷⁰⁵ Ogródzka-Mazur, E., 2005. Kompetencje pedagoga pracującego w wielokulturowym środowisku pogranicza... W: R. Gmoch i A. Krasnodębska, red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 107-108.

⁷⁰⁶ Siciński, A., 1989. Kompetencje kulturowe i ich funkcje. W: T. Kostyrko i A. Szociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 119.

⁷⁰⁷ Korporowicz, L., 1983. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27/1, nr 1/1983. Warszawa: PWN, s. 35-48, s. 48.

представляє А. Кłosковська, розглядаючи їх як «певне забезпечення свідомості індивіда, суспільної групи в знаннях, здібностях і умінні, що уможливорює творчу участь у культурі від сприйняття до творення при одночасному розвитку компетенції на основі зворотнього творчого впливу культури (на індивіда), а також довершення правильних виборів відповідної культурної діяльності. Найчастіше це поняття відносять до символічної культури, під якою розуміють артистичну творчість і естетичну перцепцію»⁷⁰⁸.

Інформаційні компетенції є також предметом міркувань М. Землі, який вважає, що комп'ютер все частіше з'являється вдома у вчителів і учнів, хоча поки спостерігається таке явище, як комп'ютерна фобія⁷⁰⁹. Варто зазначити, що інформаційні компетенції пов'язані з експансією в наше життя й освітні процеси комп'ютера та Інтернету. Б. Майкут-Чарнота зазначає, що в освітніх процесах все більше і частіше використовуються комп'ютери, у зв'язку з чим варто звернути увагу і на підготовку вчителів до використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі, а тим самим на інформативні компетенції, тобто на «структуру, що є результатом навчання самого вчителя (цільового і випадкового), і яка дає йому можливість використовувати комп'ютери як допомогу в навчанні»⁷¹⁰. Структура інформативних компетенцій учителя на думку автора, має такий вигляд:

- знання інформаційних технологій, що постійно розвиваються, і можливості їх застосування в навчанні;
- уміння у сфері користування інформативними засобами (комп'ютер з його широким застосуванням);
- ставлення, що виражається в застосуванні комп'ютерів у професійній діяльності

⁷⁰⁸ Kłoskowska, A., 1969. Semiotyczne kryterium kultury. W: A. Kłoskowska, red. *Z historii i socjologii kultury*. Warszawa: PAN, s. 5-25.

⁷⁰⁹ Zemła, A.K., 1997. Kompetencje informatyczne nauczycieli nieinformatyków. W: W. Strykowski, red. *Media a Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2, s. 183.

⁷¹⁰ Majkut-Czarnota, B., 2003. Kompetencje informatyczne nauczyciela klas I-III w reformowanej szkole. W: M.T. Michalewska i P. Kowolik, red. *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 84-85.

- в здатності критичного ставлення до явищ, що сприяють комп'ютеризації навчання, а також мотивації до постійного поглиблення своїх знань;
- знань і вмінь у галузі інформатики.

Інформативні компетенції стали також предметом дослідження А. М. Землі, який також підкреслює, що комп'ютер щораз частіше входить у повсякденне життя учителів і учнів. Опанування і пізнання його все ще є для вчителя певною проблемою на противагу учням, що може це виникати як через брак часу, так і через знадмірне навчальне навантаження, через комп'ютерну фобію.⁷¹¹ Ф. Мусьол і Р. Гмох також пропонують розширити вчительські компетенції тими, що пов'язані з використанням інформативних технологій у педагогічній діяльності. За їх переконанням, у професійній діяльності вчителя найбільш істотним видом є компетенції у сфері застосування інформативних технологій (ІТ). Йдеться про компетенції, пов'язані з опануванням:

- уміння проектувати навчальний процес з використанням мультимедійних засобів;
- методики використання ІТ у процесі навчання;
- засад прогнозування, реалізації і використання мультимедійних презентацій;
- правил створення, перцепції і впливу мультимедійного комунікату;
- нових форм комунікації із застосуванням електронних навчальних засобів.

А. Мусьол і Р. Гмох також пропонують розширити уявлення про групу компетенцій, пов'язану з використанням інформаційної технології в педагогічній діяльності, що передбачає володіння:

- умінням планування дидактичного процесу із застосуванням мультимедійних засобів;
- методикою використання інформаційної технології в навчанні;

⁷¹¹ Zemła, A.K., 1997. Kompetencje informatyczne nauczycieli nieinformatyków. W: W. Strykowski, red. *Media a Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2, s. 183.

- засадами планування, реалізації і використання мультимедійних презентацій;
- правилами творення, перцепції і впливу мультимедійної комунікації;
- новими формами комунікації при використанні електронних освітніх медіа.

Підсумовуючи характеристику компетенції сучасного вчителя варто звернутися до тверджень С. Гавліка⁷¹², що «компетентний учитель – це фахівець у галузі освіти і творчий фахівець, що володіє знаннями і вдосконалює власні педагогічні уміння, репрезентує глибоке почуття відповідальності і динамічну життєву позицію. Компетентний учитель – це спеціалізований освітній працівник, здатний до висловлення компетентних тверджень, представлення авторитетних думок для того, щоб здійснювати об’єктивне оцінювання і приймати відповідальні рішення. І, нарешті, компетентний учитель – це особа, що характеризується щирим серцем, глибокими знаннями про себе і дитину, усвідомлює власні професійні можливості і розумовий потенціал учня, людина культурна. Компетентний учитель – це творець сучасної і майбутньої реальності школи, що покращує життя суспільства».

Здійснюючи аналіз позицій українських та польських науковців щодо класифікації основних компетенцій сучасного вчителя, варто зазначити, що українські дослідники при обґрунтуванні такої класифікації покладаються переважно на розробки своїх російських колег (А. Маркової, В. Сластьоніна, О. Ходенкової, А. Хуторського, Н. Кузьміної та ін.), натомість польські – на дослідження своїх співвітчизників та подеколи – науковців з інших країн Європи. Зазначений факт дещо ускладнює якісний аналіз означених класифікацій, оскільки численні українські публікації, проаналізовані нами в

⁷¹² Gawlik, S., 2005. Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji. W: R. Gmoch i A. Krasnodębska, red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 33.

процесі дослідження, найчастіше повторюють класифікації російських дослідників. З усього загалу досить чітко виокремлюються хіба що роботи українських дослідників Н. Бібік⁷¹³, О. Спіріна⁷¹⁴, О. Дубасенюк⁷¹⁵, С. Вітвицької⁷¹⁶, Л. Пуховської⁷¹⁷, котрі у своїх класифікаціях професійних компетенцій педагога покладаються переважно на європейські документи про освіту тому, що «в них фактично закладено програму дій у систему педагогічної освіти щодо європейського виміру, включаючи зміст та навчально-методичне забезпечення курсів з євроінтеграції для вчителів різних дисциплін, а також вихователів, класних керівників та інших педагогів, які залучаються до шкільної та позашкільної роботи з дітьми та молоддю»⁷¹⁸. До цих визнаних учених варто додати ще й численну когорту молодих українських науковців, які пропонують власне бачення системи професійних компетенцій, виходячи з вузької спеціалізації вчителя.

Слід зазначити, що у сучасній вітчизняній педагогіці поняття «компетентності» починають використовувати тільки наприкінці ХХ століття. Більш ширший аналіз можна зустріти в розрізних статтях, деяких монографіях і, що є важливим, в Законі України «Про вищу освіту», де вказано: «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (стаття 1.1.13)⁷¹⁹. Деякі автори

⁷¹³ Бібік, Н.М., 2013. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, № 8-9, с. 26-30.

⁷¹⁴ Спірін, О.М. *Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики* [online]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/835/1/Спирин_Компетент_підхід_часопис.doc>

⁷¹⁵ Дубасенюк, О.А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. В: О.С. Березюк та Л.О. Глазунової, ред. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства*: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 10-16.

⁷¹⁶ Вітвицька, С.С., 2016. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, с. 192-222.

⁷¹⁷ Розвиток цінностей педагогів у контексті Євроінтеграції / Л.П. Пуховська - К., 2010.–138 с, 2010

⁷¹⁸ ; Пуховська, Л.П. , (2009) Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів

Порівняльно-педагогічні студії (1). -С. 63-70. <http://lib.iitta.gov.ua/6334/>

⁷¹⁹ Закон України «Про вищу освіту». <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

зосередили свою увагу на розмежуванні часом ототожнюваних понять «компетентність» і «компетенція»⁷²⁰.

Аналізуючи проблеми компетентних вимірювань в освіті, Ю. Пасічник. зазначає, що ми тільки починаємо оперувати поняттям компетентності «у тому значенні, яке пропонується європейськими країнами». І далі вказує на те, що «на сьогодні ще відсутній системний та взаємопогоджений підхід до систематизації поняття компетентності й ключових компетентностей, що необхідно для забезпечення інтеграції української освіти в загальносвітові процеси»⁷²¹. У свою чергу, О. Пометун. на основі аналізу зарубіжного досвіду і дискусій українських учених пропонує систему компетентностей: ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності), загальногалузеві компетентності, сутність яких передбачає уміння застосовувати їх на практиці в межах культурнодоцільної діяльності, предмпредметні компетентності. Попередньо визначаючи компетентність людини як «спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання», робить важливий висновок про те, що вони дозволяють людині «ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту проблеми, характерні для певної сфери діяльності ... залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності». Компетентність, констатує автор, це – «результативно-діяльнісна характеристика освіти»⁷²².

⁷²⁰ С.В. Бабак, К.В. Бабак, Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. Роль педагога у формуванні фахових компетенцій студентів вищих навчальних закладів, в: Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, № 1 (2016). – С. 59-68. ; Пільова С. Г. Визначення сутності понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній педагогіці / С. Г. Пільова // Личность в образовательном пространстве: сб. науч. статей. – Запорожье, 2010. – Ч. 1. – С. 141–143. ; Свірчук Т. Поняття компетентності та компетенції у працях сучасних педагогів та лінгводидактів / Т. Свірчук // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії: зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2008. – Вип. 16. – С. 115–122. М. С. Головань, Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.

⁷²¹ Пасічник Ю.А., Проблеми компетентних вимірювань в освіті / Ю. А. Пасічник // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету : серія педагогічна / [редкол. П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет, 2010. – Вип. 16. – С. 49.

⁷²² Див.: Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : 2004. – 111 с.; Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої

На нашу думку, українська педагогіка повною мірою оперує поняттям «ключові компетенції», які визначає більшість учених і які вже кілька разів модифікувалися Євросоюзом. Ключові компетентності відносять до розумової діяльності найвищого ступеня складності. Вони відображають реалії професійного й соціального життя, пов'язані з усіма сферами життєдіяльності людини. Від них залежить не тільки професійна діяльність людини, а також і участь у житті суспільства, сімейне життя⁷²³.

У контексті нашого дослідження варта уваги колективна праця, присвячена формуванню загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців, де детально аналізуються, в тому числі, загальнокультурні (О. Дубасенюк О., А. Пащенко А), полікультурні (О. Березюк), міжкультурні (Т. Маркова Т.) компетентності майбутнього вчителя⁷²⁴.

Попри зазначене вище, узагальнена характеристика різноманітних поглядів польських та українських науковців на питання класифікації компетенцій сучасного вчителя подана нами в Додатку Т.

Розглянемо більш детально культурні компетенції як основу компетентнісного компонента особистісної педагогічної культури вчителя України і Польщі

Здійснюючи аналіз різних видів людської компетенції, варто зазначити про особливе місце серед них культурних компонентів. Учитель, що виконує соціальну роль провідника дитини в світі культури, культурної спадщини свого народу, безпосередньо впливає на формування в учнів їх власних культурних компетенцій. Зазначене положення спонукає до теоретичного аналізу і загальної характеристики культурних компетенцій, а також розгляду їх основних категорій – тобто участі в культурі і культурних виборах.

Сучасна педагогічна теорія і практика рідко апелюють до поняття культурних компетенцій. Частіше аналізуються професійні, педагогічні,

політики / Під загальною редакцією О. В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 20-21.

⁷²³ Див.: Овчарук О., Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003.

⁷²⁴ Див.: Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць / за ред. О.С. Березюк, О.М. Власенко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 122 с.

методичні, самокреаційні, комунікаційні, еволюційні чи освітні компетенції вчителя. При аналізі загальних компетенцій педагога пріоритетними визнаються ті, що пов'язані безпосередньо з професією. Так, наприклад, Р. Квасьніца до двох основних груп компетенцій вчителя відносить практично-моральні і технічні компетенції⁷²⁵. До першої групи належать інтерпретаційні, моральні і комунікаційні компетенції. До другої – постуляційні, методичні і реалізаційні. Технічні компетенції найчастіше визнаються як професійні, у той час, як практично-моральні вважаються особистими компетенціями. Варто зазначити, що польські педагоги частіше звертають увагу на компетенції, безпосередньо не пов'язані з професійною діяльністю. Р. Квасьніца вважає, що обидві групи компетенцій – практично-моральні і технічні – слід сприймати як професійні, при чому головну роль у професії вчителя відіграють власне практично-моральні компетенції⁷²⁶.

Продовжуючи попередні роздуми, В. Прокопюк підкреслює, що важливим компонентом професійних компетенцій учителя є гуманістична культура, яка формується у сферах літературознавства, історії, іноземної мови, мистецтва. «Гуманістичну культуру вчителя – зазначає автор – належить сприймати як складову його професійної компетенції і як сферу повного розвитку його особистості...»⁷²⁷. У зв'язку з цим можна стверджувати, що професійні компетенції вчителя повинні містити в собі культурний елемент, який може слугувати в якості культурної компетенції. Володіння нею є важливим для вчителя з огляду на те, що в межах теорії культури і соціології культури європейських суспільств проблема культурних компетенцій стосується завдань культурного виховання, формування свідомості культурної традиції, а також

⁷²⁵ Kwaśnica, R., 1995. Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. *Studia pedagogiczne*, T. LXI/1995.

⁷²⁶ Kwaśnica, R., 1995. Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. *Studia pedagogiczne*, T. LXI/1995.

⁷²⁷ Prokopiuk, W., 1997. Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec, red. *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa–Białystok: „Żak”, s. 164-176.

визначення позакультурних контекстів, що супроводжують процеси розвитку окремих соціумів, а також зміни їх внутрішньої структури⁷²⁸.

Аналіз наукових джерел, в яких розглядається проблема компетенцій, дозволяє стверджувати про послуговування цим терміном дослідниками різних дисциплін. Як зазначає М. Дудзікова, «компетенція набуває в науці своєрідного характеру парадигми (...) особливо необхідного при розгляді явища особистості людини і її (...) функціонування в різних сферах індивідуального і колективного життя»⁷²⁹. Насправді поняття «культурних компетенцій» належить до тих, які з'явилися порівняно недавно (беручи до уваги багаторічну традицію досліджень культури) і досі, за переконаннями А. Сіцінського, проблема його придатності не є однозначно розв'язаною⁷³⁰.

Найчастіше зустрічається пояснення компетенцій як «здібностей до...», «адекватності до завдання» з урахуванням трьох (знання, вміння, позиції), або чотирьох (знання, уміння, здібності і позиції) елементів, що становлять її структуру⁷³¹. Існують також інші підходи, представники яких концентруються, наприклад, на позиціях урахування природних здібностей⁷³². У межах цих міркувань компетенція залежить від знання, умінь чи навичок, а також здатністю послуговуватися ними⁷³³.

Психолог Ф. Мастерпаска визначає компетенції «як адаптивні, пізнавальні, емоційні, поведінкові, а також суспільні атрибути, доповнені менш чи більш явними переконаннями й очікуваннями людини, що стосуються її доступу до

⁷²⁸ Kostyrko, T. 1989. Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 5-6.

⁷²⁹ Dudzikowa, M. 1993. Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr. 4, s. 26.

⁷³⁰ Siciński, A., 1989. Kompetencje kulturowe i ich funkcje. W: T. Kostyrko i A. Szociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 119.

⁷³¹ Bródka, P., 1983. Koncepcja pragmatycznych modeli kształcenia podstawowych kompetencji nauczyciela. *Życie Szkoły Wyższej*, nr. 5, s. 64.; Czeropska, M., 1997. O kształceniu kompetencji ewaluacyjnych nauczycieli W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec, red. *Myśl pedagogiczna*. Warszawa-Białystok, c. 306-319.

⁷³² Caplan, G., 1980. An approach to preventive intervention in developmental psychology. *Canadian Journal of Psychology*, nr. 25, s. 671-682.; Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.

⁷³³ Dudzikowa, M. 1993. Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr. 4, s. 26.

цих атрибутів або можливості їх застосування в житті»⁷³⁴. Таке тлумачення виникло в результаті аналізу двох взаємодоповнюваних груп визначення компетенцій. Перша з них зосереджена на «визначених позиціях чи природних здібностях, що окреслюються як вміння конфронтації, активної боротьби чи вирішення життєвих проблем через використання пізнавальних і суспільних вчинків», натомість, друга «робить наголос на емоційні чи мотиваційні значення оцінок і очікувань людини щодо її адаптаційних здібностей (*adaptive*), більше ніж на самі ці здібності як такі»⁷³⁵.

Отже, існує велика розбіжність в розумінні поняття «компетенція» хоча як спільна складова частина окремих визначень найчастіше згадуються знання, вміння, здібності і їх застосування на практиці, в житті. Компетенція є необхідним інструментом орієнтації і активності в сучасному світі.

Компетенція є завжди особистісною, тобто стосується конкретної особи чи групи осіб⁷³⁶. Набування компетенцій відбувається в процесі проходження типових ситуацій для різноманітних соціумів, що, в свою чергу, забезпечує соціалізацію особистості⁷³⁷. Набуті компетенції не є сталими – їх розвиток полягає в реконструкції, в заміні старих форм новими⁷³⁸. Компетенції містять у собі потенційну здібність до творення, творчого, нової поведінки, до різноманітного комбінування і переформування присвоєних елементів⁷³⁹. Активна реорганізація і інтеграція особистістю набутих компетенцій сприяє оптимальному розвитку особистості. Одночасно більша кількість компетенцій призводить до появи нової поведінки, адже кожна для цього навколишнього світу (а також щодо себе самого) є змінотворчою для діючої особистості⁷⁴⁰.

⁷³⁴ Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.

⁷³⁵ Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.

⁷³⁶ Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: CenLralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 20.

⁷³⁷ Piotrowski, A., 1980. O pojęciu kompetencji komunikatywnej. W: A. Schat, red. *Z zagadnień socjo- i psycholingwistyki*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, s. 94.

⁷³⁸ Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.

⁷³⁹ Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.; Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: CenLralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 17.

⁷⁴⁰ Pawlucski, A., 1994. Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała. W: Zb. Kwieciński, red. *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Toruń, Wyd. UMK. Cz. 4.

Варто зазначити про наявність дуже широкого розуміння культурних компетенцій. Це поняття дослідники розглядають не лише в площині символічної культури, але й інтерналізованих зразків власних культурних дій. М. Зюлковські відносить це поняття до основних зразків діяльності, що забезпечують повсякденний побут: репродукцію виду, технічно-економічну діяльність, збереження природи, клімату, звірів і людей, фізичну і лікарську опіку і т.п.⁷⁴¹

Поняття культурних компетенцій започатковано в лінгвістичних дослідженнях, зокрема Н. Хомського⁷⁴², який визначає компетенцію як здатність послуговуватись мовою, що дозволяє з одного боку творити і продукувати, а з іншого сприймати і розуміти необмежену кількість мовних конструкцій, опанованих однією особою.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики це поняття розглядається не тільки крізь призму символічної культури, а й всіляких зінтерналізованих прикладів усіх культурних моделей. У загальному значенні, під культурними компетенціями розуміється цілісність здібностей, що визначають всю культурну поведінку людини⁷⁴³. Відповідно до цього логічною є ідентифікація культурної компетентності зі знаннями в галузі культури, інакше – з «культурними знаннями», як це визначено А. Павлуцьким⁷⁴⁴. Це знання про наявні в культурі художні та естетичні цінності, а також про різні засоби їх реалізації, вироби художньої культури, які, на загальну думку, вважаються видатними і важливими творами, про їх авторів. Без сумніву, такі знання є елементом естетичного ставлення, умовою і, водночас, складовою естетичного досвіду, а також підґрунтям участі в культурі. Також важливими вони є для ефективного спілкування з художньою культурою. У свою чергу,

⁷⁴¹ Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: CenLralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 17-36.

⁷⁴² Chomsky, N. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.; Korporowicz, L., 1983. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27/1, nr 1/1983. Warszawa: PWN, s. 35-47.

⁷⁴³ Korporowicz, L., 1983. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27/1, nr 1/1983. Warszawa: PWN, s. 35-47.

⁷⁴⁴ Pawlucski, A., 1994. Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała. W: Zb. Kwieciński, red. *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Toruń, Wyd. UMK. Cz. 4.

поєднання знань і навичок в галузі культури є відправною точкою для визначення культурної компетентності. До цього варто додати здібності, тому що є ще розуміння компетенції як певного типу здатності до інтуїтивного відчування культурного феномена явища, розуміння його суті, а навіть ототожнення себе з творцем даного культурного витвору⁷⁴⁵.

У загальному культурні компетенції розглядаються як сукупність здібностей, що визначають культурну поведінку людини⁷⁴⁶. Йдеться, насамперед, про здатність до «розуміння» культури, яке мало б полягати в усвідомленні самого змісту певного культурного явища й історичних умов (суспільних і особистих) його виникнення⁷⁴⁷. У зв'язку з цим у деяких дослідженнях спостерігається співставлення культурних компетенцій зі знаннями з галузі культури, або «культурознавством» – як його визначає А. Павлюцький⁷⁴⁸. Це знання про наявні в культурі мистецькі й естетичні цінності, а також способи їх реалізації, про твори художньої літератури, які і визнаються видатними і суспільно значущими, про їх авторів тощо. Без сумніву, такі знання є елементом естетичної позиції, умовою і складником естетичного переживання, і, одночасно, підставою участі в культурі. Вони є необхідними також для відповідного контакту з художньою культурою. На думку К. Замяни, ототожнення компетенції зі знаннями не дозволяє окреслити її зв'язок з діяльністю. Знання є чимось відмінним від діяльності, що викликає потребу з'ясувати, в який спосіб вони зумовлюють певну діяльність⁷⁴⁹. У деяких наукових працях учені піддають сумніву ідентифікацію компетенцій

⁷⁴⁵ Kostyrko, T. 1989. Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 5-6.

⁷⁴⁶ Korporowicz, L., 1983. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27/1, nr 1/1983. Warszawa: PWN, s. 35-47.

⁷⁴⁷ Kostyrko, T. 1989. Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 5-6.

⁷⁴⁸ Pawlucski, A., 1994. Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała. W: Zb. Kwieciński, red. *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Toruń, Wyd. UMK. Cz. 4.

⁷⁴⁹ Zamiara, K., 1989. Kompetencja jako wiedza. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 145-158.

лише зі знаннями, знанням певних правил, директив і т. ін. і задають питання – чи не потрібно було б розширити її тим, що, загалом, застається недосяжним, індивідуальним, що визначається в термінах «переживання» (естетичного, релігійного), що раніше ми називали компонентом світоглядним чи світоглядно-аксіологічним⁷⁵⁰. Недостатньо переконливим видається і зведення компетенції тільки до вміння, хоча можна погодитися з авторами цієї теорії щодо того, що навіть якщо знання, якими володіє особистість, впливають на вид розпочатої нею діяльності, то треба погодитися, що ця діяльність спричинена також різноманітними емоціями, потребами, цінностями і оцінками особи. Позиція, яка узалежнює компонентну поведінку особистості лише від знань, є неадекватною⁷⁵¹.

У польській педагогічній теорії поєднання знань і вмінь у сфері культури є точкою опори визначення культурних компетенцій, що передбачає також врахування здібностей щодо інтуїтивного розуміння культурного змісту явища, охоплення його суті, а навіть ототожнення себе з творцем певного культурного твору⁷⁵². У зв'язку з цим, варто підкреслити, що є необхідною наявність творчих аспектів культурної компетенції, які полягають не лише у здатності присвоєння собі наявних, раз і назавжди встановлених правил, цінностей чи узгоджених правил оволодіння і модифікування кодами певної культури, а також вміння діяти згідно них. Вони також полягають у компетентному сприйманні твору мистецтва, яке вимагає певного емоційного ставлення, тобто інтерпретації і переживання⁷⁵³. Невід'ємним елементом процесів, що

⁷⁵⁰ Zeider, A. i Ławniczak, W., 1989. Uwagi o funkcjonowaniu pojęcia kompetencji kulturowej w humanistyce współczesnej. W: T. Kostyrko, i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 159-167.

⁷⁵¹ Zamiara, K., 1989. Kompetencja jako wiedza. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 145.

⁷⁵² Kostyrko, T. 1989. Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 5-6.

⁷⁵³ Matuchniak-Krasulska, A., 1989. Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki. W: T. Koslyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*,

розглядаються, є вже згадані генеративні здібності особистості, які відносяться до поведінки, різноманітного співставлення і переформування присвоєних елементів⁷⁵⁴. Очевидною є можливість набування нових чи розвитку вже наявних компетенцій у ході культурної діяльності через участь особистості в культурі, адже кожен акт культурної участі змінює особу, значно розширюючи її знання щодо культури даної спільноти, конкретних творів мистецтва тощо. Зазначене уможливорює залучення особистості до культурної діяльності на новому, більш високому рівні. Таким чином, головною умовою набування і розвитку культурних компетенцій є активна участь у культурі.

Варто проаналізувати важливість і цінність володіння визначеними культурними компетенціями в житті людини. Так, більшість авторів звертає увагу на їх важливість у процесі життєдіяльності, що характеризується орієнтацією особистості на зміст і цінності культури, можливістю розуміння і глибинного пізнання своєї культури і культури інших, порозуміння між людьми, що супроводжується розширенням вимірів власної екзистенції, а саме екзистенції цінності «бути якимось»⁷⁵⁵. В іншому випадку «убогість загальних знань, відчуження, замкнутість на цінності, пропоновані культурним переказом, відсутність можливостей творення цінностей можуть призвести до замкнутості особистості в «своєму органічному світі», до почуття відсутності порозуміння суспільних проблем, а навіть до алієнації, почуття беззмістовності і догматизму» – так вважає Е. Родзевіч⁷⁵⁶. М. Зюлковський підкреслює

arszawa. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 41.; Szpociński, A., 1989. Społeczno-kulturowy kontekst zainteresowania problemami kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: COMUK..

⁷⁵⁴ Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury. s. 20.

⁷⁵⁵ Rodziewicz, E., 1986. Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego. *Zeszyty UNC*. Toruń, 6/166, s. 127-140.; Sapir, E. 1974. *Kultura, język osobowość: wybrane eseje*. Warszawa, PIW, s. 113; Suchodolski, B., 1980. Nauka a cywilizacja współczesna. W: B. Suchodolski, red. *Model wykształconego Polaka*. Wrocław: Ossolineum, s. 190.

⁷⁵⁶ Rodziewicz, E., 1986. Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego. *Zeszyty UNC*. Toruń, 6/166, s. 127-140.; Sapir, E. 1974. *Kultura, język osobowość:*

необхідність володіння культурними компетенціями як умову присвоєння собі всіх інших видів компетенцій і культурної традиції загалом⁷⁵⁷.

Взявши до уваги вищевказане, можна здійснити спробу сформулювати тлумачення поняття культурної компетенції, не претендуючи на остаточне осягнення його глибокого і багатостороннього змістового значення. Для цього необхідно, на нашу думку, врахувати загальне пояснення поняття культурних компетенцій з обов'язковим урахуванням потреб конкретних досліджень та їх специфікою.

Отже, аналіз, приведений вище, дозволяє ствердити, що культурні компетенції можна загалом розуміти як *певне оснащення свідомості індивіда або суспільної групи знаннями, здібностями й уміннями, яке уможливорює творчу участь у культурі від сприймання до творіння при одночасному розвитку компетенцій на підставі зворотного творчого впливу культури (на індивіда), а також правильного вибору відповідної культурної діяльності*. У нашому дослідженні відносимо це поняття до символічної культури, яку розуміють як художню творчість і естетичне сприйняття⁷⁵⁸.

Таким чином, рівень сформованості культурних компетенцій учителя виражається в його здатності до орієнтації в культурній сфері, володінні глибокими знаннями про стилі і твори мистецтва, авторів, історичні умови їх створення тощо. Культурні компетенції вчителя передбачають сформованість сприймання (наприклад, творів мистецтва за допомогою оглядання, читання і слухання), творчі здібності (заняття різного роду творчістю – художньою, літературною, музичною, рукоділлям, танцювально-ритмічною та ін.) Уміння в сфері різних галузей культури забезпечують розвиток здібностей, застосування їх у практичній діяльності особистості – тобто в процесі участі в культурі.

wybrane eseje. Warszawa, PIW, s. 113; Suchodolski, B., 1980. Nauka a cywilizacja współczesna. W: B. Suchodolski, red. *Model wykształconego Polaka*. Wrocław: Ossolineum, s. 190.

⁷⁵⁷ Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, s. 20.

⁷⁵⁸ Kłoskowska, A., 1969. Semiotyczne kryterium kultury. W: A. Kłoskowska, red. *Z historii i socjologii kultury*. Warszawa: PAN, s. 5-25.; *Kultura masowa: krytyka i obrona*, 1980. Wyd. III. Warszawa: PWN.

Кожний елемент культурної компетенції має певний рівень, який залежить від якості цих елементів.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійні компетенції вчителя повинні включати в собі елемент культури, який можна назвати культурними компетенціями. Саме культура є сполучною ланкою між багатьма аспектами діяльності вчителя, де відповідальність формує в людині культуру, а культура, в свою чергу, впливає на його відповідальність. Емоційна сфера, сформована і розвинена за допомогою творів мистецтва, не тільки безумовно впливає на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя, але й має значний вплив на поведінку особистостей по обидва боки освітнього процесу, в тому числі, в контексті відповідальності за себе і за інших, що вимагає продовження досліджень з питань взаємодії відповідальності і культурної компетентності, а також участі в культурі.

Таким чином, нами з'ясовано сутність поняття «компетенції» та їх місце в європейських документах про освіту, якими послуговується сьогодні і українська, і польська система освіти. Доведено, що Європейська комісія на сьогоднішній день так і не визначилася із прийняттям однієї конкретної дефініції компетенції вчителя. Обґрунтовано дві групи педагогічних компетенцій – компетенції, пов'язані з процесом навчання і компетенції, пов'язані з формуванням учнівських позицій.

З'ясовано, що загальні європейські принципи, що стосуються професії вчителя та розвитку його особистісної культури, можуть бути сконцентровані в *кількох основних постулатах*, які стверджують, що вчитель – це професія, що вимагає вищої освіти; передбачає навчання протягом цілого життя, характеризується мобільністю, спирається на партнерство. Представлено загальні європейські принципи професійної діяльності вчителя в контексті розвитку його особистісної культури згідно з європейськими документами про освіту.

На підставі аналізу численних наукових праць, передусім польських науковців, подано різноманітні класифікації професійних компетенцій педагога

поряд з їх інтерпретацією в контексті особистісної педагогічної культури вчителя.

5.2. Професійні вміння сучасного вчителя (Україна і Польща) як основа розвитку його особистісної педагогічної культури

Професійна компетентність педагога є основною умовою становлення і розвитку його педагогічної майстерності, а також складовою його педагогічної культури. На основі класичних досліджень проблеми педагогічної деонтології (О. Бондаревська⁷⁵⁹, І. Ісаєв, В. Сластьонін⁷⁶⁰ та ін.), сучасні дослідники (С. Іванова⁷⁶¹, Д. Корабельнікова⁷⁶², Л. Карпова⁷⁶³, О. Драгайцев⁷⁶⁴, Н. Бутенко⁷⁶⁵ та ін.) дедалі ширше використовують і досліджують це поняття. Однак зазначимо, що професіоналізм педагога, його педагогічна культура ще не гарантують успіху в педагогічній діяльності. У реальному педагогічному процесі професійність має поєднуватися загальнокультурними і соціально-моральними проявами особистості педагога.

Аналіз педагогічної діяльності видатних педагогів (Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.) свідчить, що їх гуманітарна й педагогічна культура проявлялася саме в їхній освіченості,

⁷⁵⁹ Бондаревская, Е.В. 2005. *Теория и практика личностно ориентированного образования / Личностно-ориентированное образование*. Москва: Современный Гуманитарный Университет.

⁷⁶⁰ Сластенин, В.А. Исаев, И.Ф. и Шиянов, Е.Н. 2013. В.А. Сластенин, ред. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр "Академия".

⁷⁶¹ Іванова, С.В., 2010. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 52, с. 152-156.

⁷⁶² Корабельнікова, Д.С., 2010. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, № 4, с. 118-121.

⁷⁶³ Карпова, Л.Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

⁷⁶⁴ Драгайцев, О.І., 2008. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки, вип. 145, с. 25-28.

⁷⁶⁵ Бутенко, Н., 2009. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна, вип. 25, ч. 1, с. 31-39.

інтелігентності та високому почутті обов'язку й відповідальності, слугувала основою становлення гуманістичних ідей, змінила звичну для того часу педагогічну думку і піднесла теорію педагогіки на новий рівень розвитку. Найвищі результати у педагогічній діяльності пов'язані, як це не парадоксально, з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати професійні питання вузького спрямовування у контексті найширших філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій.

Виходячи з особливостей педагогічної діяльності сучасного вчителя (як в Україні, так і Польщі), ефективність якої безпосередньо залежить від рівня особистісної педагогічної культури, доцільним у контексті нашого дослідження вважаємо звернення до характеристики основних груп вимог, що висувуються до сучасного педагога і складають його професіограму⁷⁶⁶. Професіограма відображає: *властивості особистості сучасного вчителя (суспільну спрямованість діяльності, що репрезентує соціальні потреби, ціннісні орієнтації професії тощо, професійно-педагогічну спрямованість, що визначається наявністю любові до дітей та своєї професії, педагогічного такту та уяви, самокритичністю і професійною врівноваженістю); вимоги до психолого-педагогічної підготовки (професійно значущі знання, вміння, навички); якості особистості (особистісно етичні – гуманізму, високої моральної культури, вимогливості, артистизму, загальної ерудиції, дисциплінованості тощо; індивідуально-психологічні – глибина пізнавальних інтересів, культура темпераменту, критичність розуму, об'єктивна самооцінка тощо; педагогічні – високий рівень професійної підготовки)*. Результатом такої підготовки є готовність учителя до ефективного здійснення професійної діяльності, що забезпечується, зокрема, рівнем його особистісної педагогічної культури.

Теоретична готовність педагога у його професійній компетентності часто розуміється лише як певна сукупність психолого-педагогічних і спеціальних

⁷⁶⁶ Сластенин, В.А., Исаев, В.В. и Шиянов, Е.М., 2002. *Педагогика: учеб. пособие*. М.: Академия.

знань. Однак формування знань не є самоціллю. Знання, що покладено в структуру досвіду педагога «мертвим» багажем, до того ж не будучи зведеними в систему, залишаються нікому не відомим надбанням. Зазначене вимагає звернення до відповідних форм прояву теоретичної складової професійної компетентності, якою є, передусім, педагогічна діяльність, яка в свою чергу, виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, в наявності конструктивних і гностичних умінь, що відносяться до групи внутрішніх (ідеальних) умінь. Конструктивна і гностична діяльність можуть бути здійснені за наявності у педагога *аналітичних, прогностичних і проєктивних умінь*. Гностична діяльність вимагає також рефлексивних умінь.

Відповідно до досліджуваних нами наукових матеріалів (О. Бульвінська⁷⁶⁷, О. Зимовець⁷⁶⁸, О. Зубенко⁷⁶⁹, О. Ілліна⁷⁷⁰, О. Пюра⁷⁷¹, О. Остряньська⁷⁷² та ін.) можна стверджувати, що сформованість *аналітичних умінь* є одним із критеріїв професійної компетентності педагога, що свідчать про здатність застосовувати знання на практиці. Вони є основою узагальненого вміння педагогічно мислити, яке при вирішенні педагогічного завдання складається з наступних часткових умінь: розподіляти педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву та ін.); осмислювати кожне педагогічне явище у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного

⁷⁶⁷ Бульвінська, О.І., 1998. *Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

⁷⁶⁸ Зимовець, О.А., 2009. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, № 43, с. 150-156.

⁷⁶⁹ Зубенко, О.В., 2007. *Роль пізнавальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності студентів вищих навчальних закладів* [online]. Доступно: <http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20910.doc.htm>

⁷⁷⁰ Ілліна, О.В. *Формування у майбутнього вчителя організаторських умінь* [online]. Доступно: <<http://studentam.net.ua/content/view/7521/97/>>

⁷⁷¹ Пюра, О. *Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів* [online]. Доступно: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvpkhdpi/2011_22/171_174.pdf>

⁷⁷² Остряньська, О.А. 2002. *Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів*: автореферат дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

процесу; знаходити в психолого-педагогічній теорії ідеї, висновки закономірності, адекватні логіці певного явища; правильно діагностувати педагогічне явище; виокремлювати основне педагогічне завдання (проблему) і визначати способи його оптимального вирішення⁷⁷³.

При цьому педагог, будучи творчою особистістю, здійснює теоретичний аналіз педагогічних фактів і явищ, який включає: визначення факту чи явища і його відокремлення від інших; встановлення складу елементів даного факту або явища, розкриття змісту та виділення ролі кожного з елементів; демонстрацію зв'язку даного елемента з іншими; проникнення в процес розвитку цілісного явища; визначення місця певного явища в освітньому процесі. Під педагогічним фактом розуміється той чи інший тип педагогічної взаємодії, а під педагогічним явищем – результат цієї взаємодії.

Наступним критерієм сформованості професійної компетентності педагога є його *прогностичні* вміння. Управління соціальними процесами, які є також освітніми, завжди передбачає орієнтацію на чітко представлений очікуваний результат (передбачення мети) у свідомості суб'єкта управління. Основою для визначення мети й для наступного перегляду варіантів можливих шляхів вирішення педагогічного завдання слугує аналіз педагогічної ситуації. Тому успіх реалізації цілей залежить не тільки від результатів аналітичної діяльності, але й багато в чому зумовлюється здатністю до *антисипатії*, тобто передбачення появи результату дій ще до того, як вони будуть реально здійснені. Наявність цієї професійно значущої здатності завжди відрізняло творчих педагогів.

Прогнозування діяльності педагога як процесу отримання випереджаючої інформації про результати дій будується на основі знання про сутність і логіку педагогічного процесу, закономірності вікового та індивідуального розвитку учнів. Це дозволяє передбачити проблеми в усвідомленні учнями навчального матеріалу, оцінці школярами педагогічних дій учителя в контексті їхніх

⁷⁷³ Дубасенюк, О.А. ред., 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навч. посіб.: у 2-х ч. Ч.ІІ: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, с. 34-36.

життєвих уявлень та суб'єктного досвіду. Педагогічне прогнозування передбачає також виявлення тих якостей учнів і особливостей колективу, до формування яких можна застосувати темпоральні характеристики. Зазначене, безперечно, вимагає сформованості прогностичних умінь, реалізація яких забезпечує процес окреслення близьких, середніх і далеких перспектив розвитку колективу й особистості, а також виявлення взаємозв'язків між визначенням цілей, прогнозуванням та досягненням очікуваного результату.

Структуру прогностичних умінь, які слугують основою формування особистісної педагогічної культури вчителя, можна представити наступним чином: висування педагогічних цілей і завдань щодо залучення учнів до культурного простору; відбір способів досягнення педагогічних цілей, що узгоджуються з нормами доцільної педагогічної дії; передбачення результату, можливих відхилень і небажаних явищ; визначення етапів (або стадій) педагогічного процесу; розподіл часу; культура планування діяльності спільно з учнями. Окрім цього, залежно від спрямованості педагогічного завдання прогностичні вміння можна об'єднати в три групи:

- уміння прогнозувати розвиток колективу (динаміку його структури, розвиток системи взаємовідносин, зміну соціального статусу активу і окремих учнів у системі взаємовідносин тощо);
- уміння передбачати розвиток особистості у виявленні її якостей, почуттів, волі і поведінки, можливих відхилень у розвитку, труднощів у встановленні взаємин з ровесниками тощо;
- уміння прогнозувати хід педагогічного процесу (освітні, виховні і розвиваючі можливості навчального матеріалу, актуальні проблеми навчальної та іншої діяльності школярів, результати застосування тих чи інших методів, прийомів і засобів навчання і виховання тощо).

Погоджуємося з думкою науковців, що вміння педагогічного прогнозування вимагають від учителя оволодіння такими методами

інтелектуальної діяльності, як моделювання, висування гіпотез⁷⁷⁴.

Проективні вміння не менш важлива складова педагогічної професійної компетенції в контексті розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, що в системі «аналіз – прогноз – проект» передбачає виокремлення спеціальної групи вмінь, що проявляються матеріалізацією результатів педагогічного прогнозування в конкретні плани навчання і виховання. Розробка проекту педагогічної діяльності передбачає, насамперед, визначення категоріями педагогіки цілей навчання і виховання, їх максимальну конкретизацію й обґрунтування способів поетапної реалізації. Рівень особистісної педагогічної культури вчителя залежить також від його здатності забезпечити відповідний зміст освіти, запропонувати такі види діяльності, впровадження яких забезпечить розвиток прогнозованих якостей і станів особистості учня. При цьому важливим видається передбачення поєднання різних видів діяльності та проведення спеціальних заходів відповідно до окреслених завдань⁷⁷⁵.

Достатній рівень сформованості професійних компетенцій забезпечує також проектування діяльності педагога (у формі перспективних і оперативних планів навчання і виховання). Традиційно до останніх відносяться плани уроків та виховних заходів. Логіка розробки проекту педагогічної діяльності зумовлює необхідність використання відповідного складу проективних умінь:

- трансформувати цілі і зміст освіти в конкретні педагогічні завдання відповідно до сучасних вимог організації освітнього процесу;
- орієнтуватися на потреби та інтереси учнів, можливості матеріальної бази, суб'єктний досвід і особистісно-ділові якості при визначенні педагогічних завдань і відборі змісту діяльності;
- визначати комплекс домінуючих і підпорядкованих окреслених меті завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
- обирати педагогічно доцільні види діяльності відповідно до

⁷⁷⁴ Гусак, П.М. 1999. *Підготовка учителя: технологічні аспекти*. Луцьк: Вежа, с. 45-49.

⁷⁷⁵ Гайдур, М.І., 2010. *Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища*. Кандидат наук. Кримський гуманітарний університет.

поставлених завдань, акцентуючи увагу на системі спільних творчих справ;

- планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчого таланту і сфер обдарованості, а також подолання наявних недоліків у забезпеченні реалізації творчого потенціалу кожного школяра, його освітніх, моральних, культурних потреб;
- доцільно вибирати зміст, форми, методи і засоби організації та реалізації педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні;
- визначати систему прийомів стимулювання активності школярів і стримування негативних проявів у їхній поведінці;
- пропонувати способи створення особистісно розвиваючого середовища та підтримання зв'язків з батьками та громадськістю⁷⁷⁶.

Рівень сформованості професійних компетенцій визначається також здатністю оперативного планування, що вимагає володіння низкою конкретних вузько методичних умінь, реалізація яких забезпечує матеріалізацію проекту проведення бесіди, уроку або екскурсії в плані, плані-конспекті або педагогічних нотатках залежно від суб'єктного і професійного досвіду педагога.

Визнання рефлексії як специфічної форми теоретичної діяльності, спрямованої на осмислення власних дій у процесі формування особистісної педагогічної культури вчителя, дозволяє стверджувати про важливість особливої групи педагогічних умінь – *рефлексивних*, виділення яких обумовлено рядом причин. По-перше, аналіз результатів педагогічної діяльності без ретельного аналізу умов її реалізації не може вважатися нормою. Відомо, що високі результати у педагогічній діяльності можуть досягатися як шляхом істотного збільшення часу на вирішення педагогічних завдань, так і за рахунок перевантаження учнів і вчителів, йдеться про, так звані, екстенсивні шляхи підвищення ефективності діяльності педагога. По-друге, педагогічна діяльність, що здійснюється в одній з найскладніших системи людських

⁷⁷⁶ Зязюн, І.А. 2004. *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.

взаємовідносин, супроводжується також і негативними результатами, що вимагає глибокого аналізу причин, рівня власної відповідальності, визначення причинно-наслідкових зв'язків тощо, а отже самоаналізу власної діяльності відповідно до її основних компонентів. Зазначене вимагає особливих умінь аналізувати:

- правильність постановки цілей, їх «модифікацію» в конкретні завдання;
- відповідність змісту діяльності вихованців поставленим цілям;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності;
- відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, змісту матеріалу тощо;
- причини успіхів і невдач, помилок і труднощів під час реалізації поставлених завдань навчання і виховання;
- досвід своєї діяльності в його цілісності і співвіднесеності з виробленими наукою критеріями і рекомендаціями⁷⁷⁷.

Педагогічна теорія і практика, а також авторські педагогічні спостереження та власний досвід роботи у навчальних закладах різного рівня засвідчують про важливість *рефлексивних умінь*, наявність яких збагачують особистісну педагогічну культуру вчителя, проявляючись у ході здійснення ним контрольно-оціночної діяльності, спрямованої власне на себе як людину і професіонала. Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом сутності і значення власної педагогічної діяльності, але й з'ясування того, як інші суб'єкти (учні, колеги, батьки) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення.

Оціночну діяльність, зазвичай, пов'язують лише із заключним етапом

⁷⁷⁷ Березюк, О.С. та Мудра, О., 2014. Рефлексивна складова дидактичної підготовки учителів початкової школи в умовах сучасної освітньої системи. В: О.С. Березюк та О.М. Власенко, ред. *Тенденції модернізації національних освітніх систем*: зб. наук. праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

вирішення педагогічного завдання, розуміючи її як своєрідну процедуру підведення підсумків педагогічної діяльності. Вважаємо, що палітра такої діяльності є більш широкою, оскільки передбачає такі види контролю: контроль на основі співвіднесення отриманих результатів із заданими зразками; контроль очікуваних результатів дій, що здійснюється лише на рівні аналітичного аналізу; контроль на основі оцінювання досягнутих результатів фактично виконаних дій. Всі вони однаковою мірою мають місце у педагогічній діяльності практично на всіх етапах вирішення педагогічного завдання. На особливу увагу в контексті вияву особистісної педагогічної культури вчителя заслуговує контроль на основі аналізу вже отриманих результатів, що особливо стосується діяльності вчителя-предметника. Для ефективного його здійснення педагог має бути здатним до рефлексії, що дозволяє розумно й об'єктивно аналізувати власні судження, вчинки і, зрештою, діяльність з точки зору відповідності меті та умовам реалізації.

Практична готовність педагога в межах його професійної компетентності та особистісної педагогічної культури виражається у зовнішніх (предметних) уміннях – уміннях педагогічно діяти. До них відносяться *організаторські та комунікативні вміння*, що забезпечують залучення учнів у різні види діяльності та організацію діяльності колективу. Особливе значення організаторська діяльність набуває у виховній роботі. А. Макаренко підкреслював, що виховна робота є, насамперед, роботою організатора⁷⁷⁸. А. Щербаков до організаторських (як загальнопедагогічних) умінь відносить *мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі та орієнтаційні*⁷⁷⁹.

Мобілізаційні вміння пов'язані із залученням уваги учнів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності; формуванням потреби у знаннях і озброєнням учнів навичками навчальної роботи та основами наукової організації навчальної праці. Дієвість особистісної педагогічної культури вчителя у цьому аспекті виявляється у здатності

⁷⁷⁸ Макаренко, А.С., 1953. Методи виховання. В: А.С. Макаренко. *Твори у 7-ми томах*. Київ: Радянська школа, т. 5, с. 17-125.

⁷⁷⁹ Щербаков, А.И. 1967. *Психологические основы формирования личности*. Москва: Просвещение.

актуалізувати знання і життєвий досвід вихованців з метою формування у них творчого ставлення до навколишнього світу, створити спеціальні ситуації для прояву вихованцями моральних вчинків, доцільно використати методи і прийоми стимулювання організації пізнавальної діяльності, створити атмосферу спільного переживання тощо.

Інформаційні вміння, зазвичай, пов'язані не тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, але й способами її отримання. Саме ця група вмінь забезпечує ефективність роботи з друкованими та комп'ютерними джерелами, їх дидактичного перетворення, тобто інтерпретацію й адаптацію навчальної інформації до завдань освітнього процесу⁷⁸⁰. У процесі безпосереднього спілкування з учнями інформаційні уміння, без яких сьогодні важко уявити особистісну педагогічну культуру вчителя, виявляються у здатності ясно і чітко викладати навчальний матеріал, враховуючи специфіку предмета, рівень підготовленості учнів, їх життєвий досвід і вік, а також логічно правильно будувати і вести конкретну розповідь, пояснення, бесіду, проблемний виклад, органічно поєднувати використання індуктивного і дедуктивного методів аналізу і викладу навчального матеріалу, формулювати питання в лаконічній і доступній формі, застосовувати технічні засоби, електронно-обчислювальну техніку й засоби наочності, доповнювати і урізноманітнювати виклад за допомогою графіків, діаграм, схем, малюнків, оперативно діагностувати характер і рівень засвоєння учнями нового матеріалу з використанням різноманітних інформаційних технологій.

Л. Виготський зазначає, що *розвиваючі* вміння передбачають визначення «зони найближчого розвитку» окремих учнів і класу загалом, що вимагає створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі вихованців. Розвиваючі уміння, як необхідна складова педагогічної компетенції та особистісної педагогічної культури вчителів, забезпечують стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення,

⁷⁸⁰ Вачевський, М.В. 2005. *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції*: монографія. Київ: ВД „Професіонал”.

потреби у встановленні *логічних* (від окремого до загального, конкретного до абстрактного) і *функціональних* (причини-наслідку, цілей-засобів, якості-кількості, дії-результату) відносин, формулювання і постановку питань, що вимагають застосування засвоєних знань, порівнянь і самостійних висновків, створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення з цією метою індивідуального підходу до учнів⁷⁸¹.

Орієнтаційні вміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду, їх ставлення до праці, явищ природи і суспільства, ідеалів та інших мотивів поведінки. Важливим у діяльності сучасного вчителя у цьому контексті має стати, насамперед, прищеплення стійкого інтересу до навчально-пізнавальної діяльності та науки, до виробничої і професійної сфери життєдіяльності з урахуванням творчого потенціалу та індивідуальних можливостей учнів, що передбачає організацію спільної творчої діяльності з метою розвитку соціально значущих якостей особистості.

Організаторські вміння вчителя-вихователя нерозривно пов'язані з *комунікативними*, від яких залежить налагодження педагогічно доцільних відносин педагога з учнями, колегами, батьками. Одна з особливостей діяльності педагога полягає в тому, що вирішення педагогічних завдань відбувається у площині безперервного здійснення педагогічного спілкування, яке є системою прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів, змістом якої є обмін інформацією, реалізація виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. У межах зазначеного педагог виступає як активатор цього процесу, який організує його і керує ним. У процесі спілкування педагога та учня не тільки реалізуються функції навчання і виховання, а й вирішуються інші, не менш важливі, педагогічні завдання⁷⁸².

Комунікативні вміння педагога структурно можуть бути представлені, як

⁷⁸¹ Выготский, Л.С., 1991. *Проблема культурного развития ребенка*. Вестник Московского университета. Серия 14, Психология, № 4, с. 5-18.

⁷⁸² Почепцов, Г.Г. 1999. *Теорія комунікації*. Київ: Видавничий центр "Київський університет".

взаємопов'язані групи *перцептивних* умінь, а саме умінь спілкування та педагогічної техніки. Аналізуючи перцептивні вміння, варто звернути увагу на праці О. Бодальова та його послідовників, в яких висвітлюється проблема сприйняття людини іншою людиною, що дозволяє окреслити коло умінь, необхідних педагогу на етапі вивчення особливостей іншого суб'єкта спілкування для створення ситуації сприйняття і розуміння учнів, учителів, батьків тощо. Зазначене вимагає широкої обізнаності щодо ціннісних орієнтацій іншої людини, які знаходять своє вираження в її ідеалах, потребах, інтересах, присутніх у кожній людині уявлень про себе, власні переваги і недоліки, ставлення до них тощо⁷⁸³.

Не менш важливим, ніж розуміння інших, є вміння перенести в центр своєї системи ціннісні орієнтації іншої людини, відчувати буття іншої особистості, про що зазначає В. Сухомлинський: «Умій відчувати поруч із собою людину, вмій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ»⁷⁸⁴.

Відповідно до результатів досліджуваних матеріалів, сукупність перцептивних умінь можна представити таким взаємопов'язаним рядом:

- сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про сигнали від партнера спілкуванню і від себе, які можна отримати у ході спільної діяльності;
- проникати в особистісну суть інших людей, окреслювати індивідуальну своєрідність людини і її внутрішній світ;
- визначати характер переживань, стан людини, її причетність або непричетність за незначними ознаками до тих чи інших подій;
- знаходити в діях і інших проявах людини ознаки несхожості на інших, а може бути і на самої себе в подібних обставинах у минулому;
- бачити головне в іншій людині, правильно окреслювати її ставлення до соціальних цінностей, ураховувати в поведінці людини рух до подолання стереотипів сприйняття іншої людини (ідеалізації, фаворитизму, «ефекту

⁷⁸³ Бодалев, А.А. 1995. Личность и общение. Москва: Международная педагогическая академия.

⁷⁸⁴ Сухомлинский, В.А., 1990. Как воспитать настоящего человека. В: О.В. Сухомлинская, сост. *Педагогическое наследие*. Москва: Педагогика. с. 37.

ореолу» та ін.)⁷⁸⁵.

Інформація про учнів, отримана в результаті «включення» перцептивних умінь, становлять необхідну передумову успішності педагогічного спілкування на всіх етапах педагогічного процесу.

На етапі моделювання майбутнього спілкування педагог спирається, передусім, на свою пам'ять і уяву, що передбачає аналіз особливостей попереднього спілкування з класом і окремими учнями, ідентифікації себе і ролі учня тощо. На цьому етапі спілкування необхідні також уміння встановлювати психологічний контакт з класом, що сприяє ретрансляції та сприйняттю інформації учнями, створенню умов колективного пошуку, спільної творчої діяльності і викликає налаштованість вихованців на спілкування з педагогом і предметом викладання.

Особистісна педагогічна культура вчителя ґрунтується також на усвідомленні необхідності управління спілкуванням у педагогічному процесі, що передбачає оволодіння педагогом вміннями: розподіляти увагу та підтримувати її стійкість, обирати стосовно класу та окремих учнів найбільш доцільний спосіб поведінки та звертання; аналізувати вчинки вихованців, виявляти мотиви, якими вони керуються в різних ситуаціях. Зазначене сприяє набуттю досвіду емоційних переживань учнів, забезпечує атмосферу благополуччя у класі; сприяє управлінню ініціативою в спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, які підвищують ефективність взаємодії.

Встановленню зворотного зв'язку в процесі спілкування сприяють емпатійні процеси, які виникають у ході взаємодії педагога і вихованців і характеризують особистісну педагогічну культуру вчителя. Емоційний зворотний зв'язок досягається завдяки вмінням через поведінку учнів відчувати загальний психологічний настрій класу, оперативно реагувати у момент зміни в емоційних станах школярів, розуміти їх бажання і готовність працювати,

⁷⁸⁵ Матійків, І., 2006. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: наук.-метод. журнал, № 3, с. 44-53.

своєчасно помічати відсторонення окремих учнів від загальної діяльності тощо. Одним із засобів, що підвищують ефективність комунікативної діяльності, є педагогічна техніка, що являє сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому: уміння обрати правильний стиль і тон спілкування з вихованцями, керувати їх увагою, темпом діяльності, володіти навичками демонстрації власного ставлення до вчинків учнів. Іншими словами, це вміння проявляти свої почуття в межах педагогічної доцільності⁷⁸⁶.

Узагальнені відомості про взаємозв'язок основних професійних умінь вчителя і його особистісної педагогічної культури подано нами в Додатку Ф.

Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісне визначення, а й якісні характеристики. Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, який відображає ступінь реалізації ним своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Саме тому творчий характер педагогічної діяльності не тільки визначає рівень особистісної педагогічної культури вчителя, але і є її найважливішою об'єктивною характеристикою, що зумовлено тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу рішень, що виникають в процесі виконання завдань.

Виходячи із твердження, що розвиток свідомості і творчих параметрів людини відбувається шляхом від простого споглядання до глибокого пізнання дійсності і лише потім до її творчого переосмислення і видозмінення, віднесемо зазначене і до еволюції свідомості, і до діяльності педагога. Визнання педагогічної діяльності творчою за своєю природою не позбавляє небезпеки вибудовувати її за шаблоном, позбавивши властивого їй творчого начала. У межах дослідження проблеми формування особистісної педагогічної культури вчителя будемо розглядати творчість як вид педагогічної діяльності, що

⁷⁸⁶ Киричук, О.В., 1977. Спілкування в колективі як фактор формування особистості учня. *Радянська школа*, № 1, с. 23-27.

породжує щось нове, чого не було раніше, на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій педагогічних знань, умінь, результатів.

Педагогічній творчості властиві певні рівні, які характеризуються використанням уже існуючих в педагогічній теорії і практиці знань, що розширює сферу їх застосування; на іншому рівні створюється абсолютно новий підхід, що змінює усталений погляд на об'єкт або сферу знань. При цьому варто мати на увазі, що творчість, яка є специфічним видом людської діяльності, поряд з «новизною» характеризується і «прогресивністю». С. Голдентріхт зазначає, що «природа творчої діяльності – творіння, народження нового, прогресивного, що сприяє розвитку людини і суспільства. Сутність творчості несумісна з ворожою людині діяльністю»⁷⁸⁷. Такий підхід до сутності творчості узгоджується з ідеями гуманістичної педагогіки, з розвитком особистості, культури суспільства. Послуговуємося думкою, що істинна творчість гуманна за своєю природою, оскільки призводить до розвитку та саморозвитку особистості і відповідно культури та суспільства.

В. Андреев (1988), визначаючи творчість, як вид людської діяльності, виокремлює кілька ознак, що характеризують її як цілісний процес:

- наявність протиріччя в проблемній ситуації або творчому завданні;
- соціальну та особистісну значущість і прогресивність, яка робить внесок у розвиток суспільства і особистості (антисоціальна діяльність, навіть у її самій винахідливої формі, – це не творчість, а варварство);
- наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;
- наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості;
- новизна і оригінальність процесу або результату⁷⁸⁸.

⁷⁸⁷ Гольдентрихт, С.С. 1977. *О природе эстетического творчества*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Моск. ун-та, с. 68.

⁷⁸⁸ Андреев, В.И. 1994. *Эвристика для творческого саморазвития*. Казань: Изд-во Казанского ун-та.

Виключення з цього ряду хоча б однієї характеристики призведе до того, що творча діяльність або не відбудеться, або діяльність не можна буде назвати творчою. Педагогічна діяльність є процесом постійної творчості. Але на відміну від її вияву в інших сферах (наука, техніка, мистецтво) творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки її продуктом завжди залишається розвиток особистості. Творчо працюючий педагог, а тим більше педагог-новатор, створює власну педагогічну систему, яка є лише засобом для досягнення найкращого у визначених умовах результату.

Академік В. Енгельгард зазначав, що творчість у своєму першоджерелі є результатом вродженої, фізіологічної потреби, «результатом якогось інстинкту, що відчувається так владно, як потреба птаха співати або прагнення риби підніматися проти течії бурхливої гірської річки». Дійсно, людина в будь-яку, навіть саму, здавалося б, далеку від творчості працю, не усвідомлюючи того сама, вносить елементи творчості⁷⁸⁹.

Нерідко творчу природу праці педагога пояснюють, послуговуючись висновками, що вона переважно є інтелектуальною, а значить творчою, що викликає певні заперечення. Без спеціальної підготовки, знань, що є відображенням узагальненого соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, педагогічна творчість, окрім як на рівні спроб і помилок, неможлива. Тільки ерудований педагог з високим рівнем особистісної педагогічної культури, той, хто має спеціальну підготовку на основі глибокого аналізу виникаючих ситуацій і усвідомлення сутності проблеми шляхом творчої уяви і уявного експерименту, здатний знайти нові оригінальні шляхи і способи її вирішення.

Творчий потенціал будь-якої людини, зокрема і педагога, характеризується низкою особливостей, які називаються ознаками творчої особистості. При цьому науковці наводять різні переліки таких ознак: здатність особистості

⁷⁸⁹ Леднев, В.С. 2002. *Научное образование: развитие способностей к научному творчеству*. Изд. второе, испр. Москва: МГАУ

помічати і формулювати альтернативи, піддавати сумніву на перший погляд очевидне, уникати поверхових формулювань; спроможність вникнути в проблему і, у той же час, абстрагуватися від реальності, окреслити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; вміння побачити знайомий об'єкт в іншому ракурсі, у новому контексті; готовність відмовитися від теоретичних суджень, «поділу на чорне і біле», відійти від звичної життєвої рівноваги і стійкості заради невизначеності та пошуку.

Дослідники вважають творчою ту особистість, значущою характеристикою якої є креативність як здатність перетворювати здійснювану діяльність у творчий процес. Є. Громов і В. Моляко називають сім видів креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, концентрованість, чіткість, чуттєвість⁷⁹⁰.

У межах розгляду творчого компоненту особистісної педагогічної культури вчителя викликає інтерес типологія творчої особистості, запропонована В. Андрєєвим, що представлена в таких положеннях:

1. Теоретик-логік – це тип творчої особистості, для якого характерною є здатність робити логічні широкі узагальнення, класифікувати і систематизувати інформацію. Люди такого типу чітко планують свою творчу роботу, широко застосовують вже відомі методи наукових досліджень. Для цього типу творчої особистості характерні усвідомлення й ерудиція. Спираючись на вже відомі теоретичні концепції, вони розвивають їх далі. Все, що вони починають, доводять до логічного завершення, підкріплюючи свої узагальнення, посиляючись на численні першоджерела.

2. Теоретик-інтуїтивіст характеризується високорозвиненою здатністю до генерування нових, оригінальних ідей, люди такого типу творчих здібностей – це великі винахідники, творці нових наукових концепцій, шкіл і напрямів. Вони

⁷⁹⁰ Моляко, В.О., 2001. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності. В: С.Д. Максименко, ред. *Актуальні проблеми психології*: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ Нора-Друк, Вип. 21.

спроможні протиставити свої ідеї загальноприйнятим положенням, мають виняткову фантазією й уяву.

3. Практик (експериментатор) завжди прагне свої нові оригінальні гіпотези перевірити експериментально. Люди цього типу люблять і вміють працювати з технікою, для них притаманний великий інтерес і здібності до практичних справ.

4. Організатор як тип творчої особистості має високий рівень розвитку здібностей щодо організації інших, колективу, розробки і виконання нових ідей. Під керівництвом таких людей створюються оригінальні наукові школи та творчі колективи. Їх відрізняє висока енергія, комунікабельність, здатність підпорядковувати своїй волі інших і направляти їх на вирішення великих творчих завдань.

5. Ініціатор характеризується ініціативністю, енергійністю, особливо на початкових стадіях вирішення нових творчих завдань. Але, як правило, такі люди швидко згасають або переключаються на вирішення інших творчих завдань⁷⁹¹.

Творча діяльність вчителя, на думку В. Краєвського, здійснюється у двох основних формах: застосування відомих засобів у нових поєднаннях з педагогічними ситуаціями, які виникають в освітньому процесі, і розробка нових засобів відповідно до ситуацій, які аналогічні тим, з якими вчитель вже стикався раніше. На своїй першій стадії творчий педагогічний процес передбачає встановлення нових зв'язків і комбінацій відомих раніше понять і явищ і може бути реалізований на основі спеціальної методики. Оптимальні шляхи його здійснення можна визначити за допомогою алгоритму або за допомогою евристичної системи правил, дотримання яких забезпечує ефективність вибору правильного рішення. Для встановлення норм педагогічної діяльності вчителя необхідне науково обґрунтоване керівництво зазначеним процесом, що не заперечує (сприймається саме як керівництво, а не

⁷⁹¹ Андреев, В.И. 1994. *Эвристика для творческого саморазвития*. Казань: Изд-во Казанского ун-та.

як догма), а відкриває вчителю простір для дійсно творчої роботи⁷⁹².

Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності і охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Однак Н. Кузьміна, В. Кан-Калик вважають, що для здійснення творчості в педагогічній діяльності необхідна низка умов:

- тимчасова «ущільненість» творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих часових проміжків;
- поєднання творчості педагога з творчістю учнів та інших педагогів;
- відсторонення результату та необхідність його прогнозування;
- атмосфера публічного виступу;
- необхідність постійного співвіднесення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій⁷⁹³.

Зазначені характеристики опосередковано можна віднести і до особистісної педагогічної культури вчителя, який постійно знаходиться в ситуації вирішення педагогічних завдань у змінних обставинах, які вимагають реалізації його особистісних якостей. Звертаючись до вирішення безлічі типових і нестандартних завдань, педагог так само, як і дослідник, будує свою діяльність згідно з загальними правилами евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату відповідно до вихідних даних; аналіз наявних ресурсів, необхідних для перевірки припущення та досягнення очікуваного результату; оцінка отриманих результатів; формулювання нових завдань і ідей.

Отже, реалізація особистісної педагогічної культури вчителя передбачає використання досвіду творчої педагогічної діяльності: від виникнення задуму, його опрацювання і перетворення в ідею (гіпотезу), виявлення способу втілення

⁷⁹² Краевский, В.В. 2003. *Общие основы педагогики*: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия».

⁷⁹³ Кузьмина, Н.В. и Кухарева, Н.В. 1976. *Психологическая структура деятельности учителя*: тексты лекций. Гомель: Изд-во Гомельского ун-та.; Кан-Калик, В.А. и Никандров, Н.Д. 1988. *Педагогическое творчество*. Москва: Просвещение.

задуму та ідеї за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань, що відображають педагогічну дійсність, до організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності майбутніх педагогів, що сприяє розвитку тих чи інших структурних компонентів творчого мислення (цілепокладання, аналіз, що вимагає подолання бар'єрів, установок, стереотипів; вибір варіантів, класифікація та оцінка тощо) і є важливою умовою розвитку творчого потенціалу особистості педагога.

Однак творчий характер педагогічної діяльності визначається не тільки вирішенням педагогічних завдань, але й забезпеченням у ході виконання професійних функцій єдності пізнавального, емоційно-вольового і мотиваційного компонентів особистості, що виявляється в здатності нестандартного й оригінального рішення педагогічних завдань, а також ефективної реалізації комунікативної функції. Так, В. Кан-Калик, поряд із логіко-педагогічним аспектом творчої діяльності вчителя, виділяє і суб'єктивно-емоційний, відзначаючи в діяльності педагога ознаки комунікативної творчості (пошук і знаходження нових комунікативних завдань, ефективних засобів мобілізації міжособистісного взаємодії учнів на уроці, реалізації оптимальних форм спілкування у груповій роботі школярів тощо).

Окреслюючи взаємозв'язок особистісної педагогічної культури вчителя та педагогічної творчості як складових професійної діяльності, зазначимо про ще один аспект їх прояву – прагнення до самореалізації на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, визначення індивідуальних шляхів власного професійного та культурного зростання, побудова програми самовдосконалення. Творчість у діяльності педагога характеризується наявністю різних рівнів, а саме:

- рівень елементарної взаємодії з класом, коли педагог використовує зворотний зв'язок, коригує свій вплив на основі видимих результатів, але діє згідно шаблону – досвіду інших учителів;
- рівень оптимізації діяльності на уроці, починаючи з його планування, коли творчість проявляється у вмілому виборі і доцільному

поєднанні вже відомих педагогові змісту, форм, методів навчання;

- евристичний, коли педагог використовує творчі можливості безпосереднього спілкування з учнями;
- вищий рівень творчості педагога, який характеризується його повною самостійністю, використанням готових прийомів, до яких вносить власний досвід, що відповідає його творчій індивідуальності, особливостям особистості вихованця, конкретному рівню розвитку класу⁷⁹⁴. Зазначені рівні умовно можна назвати рівнями відтворення готових рекомендацій, оптимізації, евристичні, особистісно самостійні.

Отже, розглядаючи особистісну педагогічну культуру в контексті реалізації педагогічної творчості – процесу, що рухається від засвоєння того, що вже було накопичено (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду), до зміни, перетворення існуючого досвіду⁷⁹⁵, можна стверджувати про реалізацію подвійної функції, а саме педагогічна творчість розвиває і когнітивний і компетентнісний компоненти означеної культури. На ці та інші аспекти педагогічної творчості неодноразово звертали увагу О. Антонова, Н. Кичук, С. Сисоєва, в працях котрих підкреслюється теза про те, що в процесі педагогічної творчості творчий розвиток учнів визначається як метою діяльності вчителя, так і засобом творчого розвитку особистості самого вчителя, підвищення його професійної компетентності і рівня педагогічної майстерності, його самореалізації⁷⁹⁶. У зв'язку з різнорівневою характеристикою педагогічної творчості виникає питання про вияв особистісної

⁷⁹⁴ Кан-Калик, В.А. и Никандров, Н.Д. 1988. *Педагогическое творчество*. Москва: Просвещение.

⁷⁹⁵ Маркова, А.К. 1993. *Психология труда учителя: книга для учителя*. Москва: Просвещение.

⁷⁹⁶ Антонова, О.Є., 2010. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів. V: *Paradigmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli* / pod redakcja W. Kremienia, T. Lewowickiego, S. Sysojewej. Warszawa–Krakow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, с. 196-203; Кичук, Н.В. 1992. *От творчества учителя у творчеству ученика: пособие для студ. пед. ун-тов*. Измал: Измал. пед. ун-т, 95 с.; Сисоєва, С.О. 2006. *Основи педагогічної творчості: підручник*. К.: Міленіум, с. 11-12; Сисоєва, С.О. 1996. *Підготовка вчителя до формування творчої особистості: монографія*. К.: Поліграфкнига, 405 с. <http://elibrary.kubg.edu.ua/7585/1/Сисоєва%20Пед%20творч.PDF>

педагогічної культури у молодих учителів, які не мають достатнього соціального і професійного досвіду. Відповіді початківців і студентів, на відміну від педагогів, які мають певний стаж, у переважній більшості однозначні: творити може тільки молодий учитель, не збагачений чужим досвідом. Характерно, що педагогічна творчість у цьому випадку нерідко ототожнюється із шляхом спроб і помилок. Проте твердження молодих педагогів небезпідставне, що спонукає до роздумів про співвідношення педагогічного досвіду і творчості, педагогічної творчості й майстерності, педагогічної творчості й особистісної педагогічної культури, яка має безпосередній вплив на ефективність комунікації з учнями, про що зазначають у своїх працях В. Кан-Калик і Н. Никандров, які проаналізувати варіанти співтворчості педагога зі школярами:

- педагог не співвідносить свій творчий процес з діяльністю учнів, творить для себе і від себе (педагог-«прем'єр»);
- педагог співвідносить свою творчість з діяльністю класу, управляє загальним творчим процесом (педагог-«диригент»);
- педагог враховує нюанси діяльності окремих учнів (педагог-«дзеркало»);
- педагог створює загальну концепцію уроку, враховує особливості окремих учнів, забезпечує індивідуальний підхід до кожного учня⁷⁹⁷.

Отже, *педагогічна майстерність* – це діяльність педагога на рівні зразків і еталонів, відпрацьованих у практиці, вже описаних у методичних розробках і рекомендаціях, що не пов'язана зі стажем його роботи. На відміну від майстерності, *педагогічна творчість*, як зазначає А. Маркова, – це завжди пошук і знаходження нового: або для себе (виявлення педагогом варіативних нестандартних способів вирішення педагогічних завдань), або себе та інших (створення нових оригінальних підходів та окремих прийомів, що трансформують

⁷⁹⁷ Кан-Калик, В.А. и Никандров, Н.Д. 1988. *Педагогическое творчество*. Москва: Просвещение.

відомий педагогічний досвід)⁷⁹⁸. Кожен педагог продовжує справу своїх попередників. Педагог-творець розширює професійний інформаційний простір, так чи інакше перетворюючи педагогічну дійсність.

У сучасній українській психолого-педагогічній літературі поняття «педагогічна творчість» трактується неоднозначно. Серед інших нашу увагу привертає розуміння її як цілісного процесу професійної реалізації і самореалізації педагога (С. Сисоєва)⁷⁹⁹, як критерію якісного становлення особистості вчителя (Н. Кичук)⁸⁰⁰. Крім того, Н. Кичук важливою рисою педагогічної креативності вважає розвинуте творче мислення педагога, інтелектуальну активність⁸⁰¹. Звертається також увага на те, що в сфері особистості «педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання і побудови програми самовдосконалення»⁸⁰².

Цікавим є бачення творчості під іншим кутом зору. Так Р. Михалишин підкреслює, що на тлі постійного оновлення наукових підходів до розуміння сутності педагогічного мистецтва в сучасній психолого-педагогічній теорії зосереджується увага на явищах і процесах педагогічної інтуїції, які можна назвати неформалізованими – як от натхнення, творче осяяння, імпровізація⁸⁰³.

⁷⁹⁸ Маркова, А.К. 1993. *Психология труда учителя*: книга для учителя. Москва: Просвещение.

⁷⁹⁹ Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: Монографія / В. П. Андрушенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій та ін. За ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с. ; С. О. Сисоєва, *Основи педагогічної творчості*: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

⁸⁰⁰ Кичук Н.В. *Формування творчої особистості вчителя.*, К.: Либідь, 1991. – С. 33. (– 96с.)

⁸⁰¹ Див.: Кичук Н.В. *Формування творчої особистості вчителя.*, К.: Либідь, 1991.– 96 с.

⁸⁰² Див.: Ірина Харкавців, *Педагогічна творчість: ретроспективний огляд* / Молодь і ринок №12 (83), 20117 – С. 131-134.

⁸⁰³ Михалишин, Романа. Педагогічна творчість-компонент фахової підготовки сучасного педагога / Р. Михалишин // *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи* : зб. наук. прац. / за ред.: М. Б. Євтух [та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка . – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. - Т. 1 : Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін . – 2013 . – С. 328 (– С. 319-329.)

Узагальненою характеристикою особистості педагога є його *педагогічна культура*, яка відображає здатність наполегливо й успішно здійснювати навчально-виховану діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з учнями.

Педагогічна культура – суттєва складова загальної культури педагога, що характеризує ступінь глибини і ґрунтовності оволодіння ним знаннями педагогічної теорії в її постійному розвитку, уміннями застосовувати ці знання самостійно, методично обґрунтовано і з високою ефективністю в педагогічному процесі з урахуванням індивідуально-типових особливостей учнів, їх інтересів у нерозривному зв'язку з розвитком науки і практики.

Культура педагога виконує кілька функцій:

- а) трансформації знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню світогляду учнів;
- б) розвитку інтелектуальних можливостей та здібностей, емоційно-вольової психіки;
- в) забезпечення свідомого засвоєння учнями моральних принципів і навичок поведінки в суспільстві;
- г) формування естетичного ставлення до дійсності;
- д) зміцнення здоров'я дітей, розвитку їх фізичних сил і здібностей⁸⁰⁴.

Зазначене вимагає володіння педагогом всіма видами професійних знань (методологічні, теоретичні, методичні та технологічні), професійних умінь (інформаційні, організаторські, комунікативні, прикладні, вміння володіння педагогічними техніками, постановки мети, аналізу та самоаналізу, виховної роботи тощо), що забезпечують формування компетентності фахівця – здатності адекватно і глибоко розуміти педагогічну реальність, правильно оцінювати ситуацію організації та реалізації освітнього процесу, в якій здійснюється педагогічна діяльність, виявляючи свою світоглядну позицію та загальні уявлення про природу, суспільство, цивілізацію, людину.

⁸⁰⁴ Щербина, Д.В. 2012. *Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності»*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

У сфері освіти розрізняється професійна і загальнокультурна компетентність. Професійна компетентність передбачає здатність людини вирішувати проблеми у сфері фахової діяльності, яка в сучасному світі має здійснюватися на основі новітніх досягнень науки, техніки і технології. Компетентність у будь-якій професійній сфері має невід'ємні соціокультурний і гуманітарний компоненти. Загальнокультурна компетентність людини знаходиться поза за межами її професійної сфери, проте у випадку педагогічної діяльності безпосередньо пов'язана з ефективністю реалізації професійних функцій. У різних галузях професійної діяльності, насамперед, педагогічної, компетентність тлумачиться за допомогою таких пізнавально-творчих понять, як знання, вміння, навички, творче мислення, теоретичне мислення, здатність приймати рішення в нестандартних умовах тощо.

До педагогічної культури педагога відносять також педагогічну спрямованість, яка певним чином співвідноситься зі спрямованістю особистості. За Н. Кузьміною особистісна спрямованість визначається як один із важливих суб'єктивних чинників досягнення вершин професійної майстерності і трактується як «сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особи незалежно від наявних ситуацій. Особистісна спрямованість характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини»⁸⁰⁵. Учена додає до педагогічної спрямованості інтерес до навчання, до творчості, до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей. Вона вважає, що три типи спрямованості обумовлюють вибір головних стратегій діяльності: 1) істинно педагогічна; 2) формально педагогічна; 3) помилково педагогічна. Тільки перша забезпечує високу ефективність діяльності. «Істинно педагогічна спрямованість полягає в стійкій мотивації щодо формування особистості учня засобами навчального предмета, переструктурування предмета в напрямі

⁸⁰⁵ Кузьмина, Н.В. и Кухарева, Н.В. 1976. *Психологическая структура деятельности учителя: тексты лекций*. Гомель: Изд-во Гомельского ун-та, с. 130.

формування вихідної потреби учня в знанні, носієм якого є педагог»⁸⁰⁶.

Педагогічна спрямованість передбачає також наявність покликання, яке співвідноситься у своєму розвитку з потребою виявити здібності в обраній діяльності, а також важливих професійних характеристик педагога: володіння методикою викладання навчальної дисципліни; психологічну підготовку; педагогічну майстерність і володіння технологіями педагогічної праці; організаторські вміння і навички; педагогічний такт (концентоване вираження розуму, почуття і загальної культури вихователя); педагогічну техніку; володіння технологіями спілкування та ораторського мистецтва; наукову захопленість; любов до своєї професійної праці (сумлінність і самовідданість, радість при досягненні виховних результатів, постійно зростаючі вимоги до себе, до своєї педагогічної компетентності); високу ерудицію; високий рівень культури; ергономічну підготовку; інформаційну культуру; професійний потенціал; прагнення постійно підвищувати якість своєї праці; уміння визначити дидактичну мету і знайти оптимальний шлях її досягнення; винахідливість; систематичне і планомірне підвищення своєї професійної компетентності, готовність до самостійного вирішення будь-яких ситуацій та ін.

Таким чином, зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, його особистісної педагогічної культури, що відображає ступінь реалізації ним своїх можливостей при досягненні поставлених цілей. Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності і охоплює всі аспекти: *конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний*.

До *особистісних якостей педагога*, що сприяють розвитку особистісної педагогічної культури та визначають її, належать: працьовитість, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, організованість, наполегливість, людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність,

⁸⁰⁶ Кузьмина, Н.В. и Кухарева, Н.В. 1976. *Психологическая структура деятельности учителя*: тексты лекций. Гомель: Изд-во Гомельского ун-та, с. 16.

справедливість, обов'язковість, щедрість, висока моральність, оптимізм, емоційна культура, потреба спілкування, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, гуманність, душевна чуйність, почуття гумору, кмітливість, витримка і самовладання, вимогливість до себе і до своїх вихованців та ін.

Виходячи із проаналізованого наукового доробку українських і польських учених можемо сформулювати висновок про наявність тенденції до компетентнісного виміру особистісної педагогічної культури вчителя в сучасній українській і польській педагогічній науці.

5.3. Педагогічне спілкування учителя як комунікативна характеристика рівня розвитку його особистісної педагогічної культури

Особистісна педагогічна культура вчителя як складова його загальної культури тісно пов'язані з його комунікативними здатностями, вмінням ефективно спілкуватися у професійному полі діяльності. Специфіка саме педагогічного спілкування як багатоаспектного процесу встановлення і розвитку контактів між учителями визначається не тільки у контексті обміну інформацією, а й необхідності розробки та впровадження певної тактики і стратегії взаємодії, сприймання і розуміння педагогами один одного. Варто зазначити, що спілкування історично склалося в процесі спільної людської діяльності, де спочатку відіграло допоміжну роль, супроводжуючи й обслуговуючи певні практичні дії. З ускладненням діяльності воно набуває відносної самостійності, починає виконувати функцію ретрансляції наступним поколінням суспільного досвіду та надбань предметної і духовної культури. В онтогенезі спілкування також поступово набуває ознак особливого виду діяльності. Задовольняючи потребу в спілкуванні, дитина оволодіває мовленням, освоює соціальні норми, культуру в цілому, будує образ світу і свого «Я». У процесі спілкування відбувається перехід від одного рівня культури до іншого. Спілкуючись, учитель виявляє себе індивідом і заявляє про

себе як особистість. Окрім того, саме педагогічне спілкування є необхідною умовою повноцінного навчального процесу в системі суб'єкт-суб'єктних відносин (учитель-учень, учень-учитель, учитель-учитель тощо).

Теоретичний аналіз наукових джерел з окресленої тематики дозволяє виділити такі аспекти педагогічного спілкування, як *зміст і мета*, які розглянемо більш детально з огляду на їх значення у формуванні та виявленні особистісної педагогічної культури вчителя. Так, зміст спілкування – інформація, яка в міжіндивідуальних контактах передається від одного індивіда до іншого, зокрема щодо загального психологічного стану вчителя, його професійних та особистих потреб, сподівань щодо потенційної участі інших людей (колег, учнів, батьків, адміністрації тощо) в їх задоволенні, емоційного стану (задоволення, радість, гнів, сум, страждання тощо), орієнтованих на налаштування комунікативного контакту.

Мета педагогічного спілкування відображає потребу у певному виді активності, що передбачає ретрансляцію й засвоєння знань про світ, навчання і виховання, узгодження доцільний дій у спільній діяльності, встановлення і налагодження особистих та ділових взаємовідносин та ін. У вчительській професії спілкування є засобом задоволення різноманітних потреб: соціальних, культурних, пізнавальних, творчих, естетичних, інтелектуального росту, морального розвитку та ін.

Загалом науковці виокремлюють такі функції педагогічного спілкування:

- контактну, мета якої – забезпечення стану двосторонньої готовності до прийому та передачі повідомлень, підтримання взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості;
- інформаційного обміну повідомленнями, тобто отримання чи передачі якихось даних у відповідь на запитання, а також обмін думками, намірами, рішеннями;
- збуджуючої стимуляції партнера по спілкуванню, що спрямовує його на виконання тих чи інших дій;

- координаційну – взаємне орієнтування та узгодження дій в організації спільної діяльності;
- розуміння – не тільки адекватне сприйняття змісту повідомлення, але й розуміння партнерами одне одного;
- емоційного збудження у партнера певних переживань, а також зміна за його допомогою власних переживань і станів;
- встановлення відносин – усвідомлення та визначення свого місця в системі рольових, статусних ділових, міжособистісних та інших зв'язків суспільства, в якому має діяти індивід;
- здійснення впливу – зміна стану, поведінки, особистісно-змістових утворень партнера, зокрема, його намірів, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності і т. д.

Визначаючи педагогічне спілкування учителя як комунікативну характеристику рівня розвитку його особистісної педагогічної культури, проаналізуємо його взаємопов'язані аспекти: комунікативний, інтерактивний, перцептивний. *Комунікативний* аспект передбачає обмін між учасниками різною інформацією: знаннями, думками, почуттями. Головним засобом спілкування є мовлення, тому особистісна педагогічна культура вчителя виявляється у здатності вмілого і доцільного використання мови, значення якої полягає в тому, що вона є, водночас, і носієм знань, і засобом пізнавальної діяльності. Тому спілкування – не лише передача інформації, а й її творення, про що свідчить аналіз висловлювань-суджень, які у зв'язку з діалогічністю спілкування є ланкою своєрідного ланцюга, створеного суб'єктом. Мовлення у процесі педагогічної комунікації забезпечує творення власних сенсів і значень всіх її суб'єктів. Вибір виду мовлення (усне або письмове) значно впливає на характер спілкування. Так, письмове висловлювання значною мірою регламентується граматичними і стилістичними нормами, що обмежує спектр виявів емоційних станів суб'єктів мовлення. Однак завдяки письму долаються просторово-часові обмеження, підсилюється змістовність спілкування.

Письмове мовлення не втрачає діалогічності і, загалом, відображає особливості реального спілкування людей. В усному мовленні основну роль відіграють немовні засоби: міміка, жести, манера триматися, темп мовлення, паузи. Важливий і візуальний контакт, який допомагає зрозуміти сутність повідомлення, передає емоції співбесідника тощо.

Особистісна педагогічна культура вчителя виявляється, зокрема, в *інтерактивному* аспекті спілкування, що характеризує організацію взаємодії між його суб'єктами на основі спільної професійної діяльності. Культура професійного обміну знаннями та ідеями передбачає, що досягнуте взаєморозуміння реалізується в нових спільних спробах розвинути та організувати діяльність надалі. Для її учасників надзвичайно важливо не тільки обмінятися інформацією, але й організувати обмін діями, спланувати їх, налагодити комунікацію в ході спільної діяльності.

Важливим для ефективного здійснення професійної діяльності в контексті реалізації особистісної педагогічної культури є вибір виду взаємодії у процесі спілкування, яких у науковій літературі виокремлюють кілька (*кооперації та конкуренції, згоди та конфлікту, пристосування та опозиції, асоціації та дисоціації* і та ін.). За всіма цими поняттями чітко простежується виокремлення різних видів взаємодій. У першому випадку аналізуються такі її прояви, що сприяють організації спільної діяльності і є «позитивними» з цієї точки зору. До другої групи належать взаємодії, які так чи інакше «розхитують» спільну діяльність і є певними перешкодами для неї.

Особистісна педагогічна культура вчителя виявляється у здатності здійснювати *кооперацію* (кооперативну взаємодію), що передбачає координування поодиноких дій її учасників щодо впорядкування, комбінування, консолідації цих зусиль. Виходимо з того, що кооперація – необхідний елемент спільної педагогічної діяльності, детермінований її особливою природою, що виявляється таким важливим показником «щільності» кооперативної співпраці як задіяність у ній усіх учасників процесу.

Ефективність професійної діяльності вчителя з достатнім рівнем сформованості особистісної педагогічної культури виявляється в його спроможності доцільно та виважено реалізовувати другий тип взаємодії – *конкуренцію*, що частіше виявляється в найбільш яскравій її формі – конфлікті, зіткненні ідей, цілей, позицій, інтересів, думок та поглядів опонентів (суб'єктів взаємодії). В основі кожного конфлікту знаходиться ситуація або суперечливі позиції сторін з якогось приводу: протилежні цілі чи засоби їх досягнення в певних обставинах; неспівпадання інтересів, бажань, прагнень опонентів тощо. Ураховуючи те, що конфлікти між педагогами, зазвичай, виникають стихійно, ситуаційно і є результатом негативних оцінок, що носять критичний характер, важливим є такий вияв особистісної педагогічної культури, як коректність, толерантність, емпатія тощо. Важливим також є уникнення критичності в оцінюванні професійної діяльності колеги, що підтверджують міркування відомого американського соціолога Дейла Карнегі, який вважає, що критика є тією «небезпечною іскрою, що може викликати вибух у пороховому підвалі гордості». Особливого значення це твердження набуває з огляду на складність професійної педагогічної комунікації, що вимагає здатності зберегти внутрішній спокій, не застосовувати неконструктивну критику, намагатися об'єктивно проаналізувати причини, що викликали незадоволення, і, застосувавши особистісні якості, що характеризують особистісну педагогічну культуру вчителя, пом'якшити напружену ситуацію. Дієвим способом попередження конфліктів слугує вміння слухати співрозмовника, надати йому можливості висловитися, що забезпечує прихильність і довіру, враховуючи те, що за даними психологічних досліджень лише 10 % людей уміють вислухати іншого у ситуації виникнення суперечок.

Аналізуючи педагогічне спілкування учителя як комунікативну характеристику його особистісної педагогічної культури, варто особливу увагу звернути на його *перцептивний аспект*, що характеризує особливості сприймання і взаєморозуміння партнерами один одного. У спілкуванні, зокрема педагогічному, кожен його суб'єкт будує образ партнера, послуговуючись

такими засобами, як *ідентифікація і рефлексія*. Так, *ідентифікація* (ототожнення) у педагогічному спілкуванні передбачає певне уподібнення себе іншому, спробу поставити себе на його місце, проникнути в систему його смислів, що виникає, наприклад, у процесі неусвідомленого наслідування дитиною дорослого і набуває надалі форми особливої внутрішньої дії. Визначаємо цей процес як двосторонній з огляду на те, що і вчитель має зрозуміти, усвідомити, відчувати стан дитини, виявивши при цьому важливі особистісні характеристики, що засвідчують високий рівень його особистісної педагогічної культури.

Рефлексія (відображення) як спосіб однієї людини зрозуміти іншу, виходячи з уявлень про себе, має також зворотній вплив, що виявляється у взаємозв'язку таких процесів, як глибоке розуміння інших, що призводить до повнішого й об'єктивнішого оцінювання себе. Ця залежність посилюється за умови спільної педагогічної діяльності, на процес побудови якої впливають психологічні ефекти: казуальна атрибуція, настановлення, ефект ореолу, стереотипізація, атракція. Так, *казуальна атрибуція*, як приписування іншому непрапананих йому рис, спостерігається за умов дефіциту інформації, що змушує орієнтуватися на уявлення про, так звану, «погану» або «хорошу» людину. У повсякденному житті зустрічаємося з ситуацією, коли людей, що носять окуляри, вважають розумними, старанними, що заслуговують на довіру; у красивих – вбачають щирих, енергійних, люб'язних, витончених, духовно багатих людей. Рівень особистісної педагогічної культури вчителя в його професійній діяльності має виявлятися у вмінні долати стереотипи у сприйнятті іншої людини (учня, колеги, батька тощо), що має реалізуватися також за психологічного ефекту *настановлення* – попередньо сформованої готовності сприймати іншого під певним кутом зору. Ефект *стереотипізації*, що часто супроводжується хибними уявленнями про соціальні явища, риси, поведінку людей, виявляється у привнесенні в образ людини характеристик, якими, зазвичай, наділяють представників певної професійної чи національної групи. Так, щодо представників учительської професії це, наприклад, повчальність і

моралізаторство. Варто враховувати, що перенесення таких характеристик на всіх без винятку представників тієї чи іншої групи створює перцептивні бар'єри: заважає людям розуміти один одного, створює умови для маніпулювання, активізації ворожнечі тощо.

Педагогічне спілкування вчителя як комунікативна характеристика рівня розвитку його особистісної педагогічної культури передбачає також наявність *атракції* (притягування), що визначається привабливістю одного партнера у спілкуванні з іншим. Формами атракції, що значною мірою характеризують досліджуваний феномен, є симпатія, дружба, кохання. Симпатія – більш-менш стійке емоційно-позитивне ставлення людини до тих, хто відповідає їй «еталону привабливості», яким часто слугує особистість учителя, що передбачає певне уявлення про його зовнішність, манеру триматися, розмовляти тощо. На перших етапах спілкування переважають фізичні складники цього еталону (симпатичними здаються красиві люди). Додаткові знання про людину вносять корективи: симпатія або зникає, або переходить у протилежність – антипатію. Посилюють симпатію такі риси педагога, як привітність, доброзичливість, уважність, що посилюється прагненням вибору «рівного собі». Тому у професійному спілкуванні зокрема людям симпатичні ті, хто поділяє їхні погляди на світ, виконання професійних обов'язків, особистісні сенси, культуру, традиції тощо. Інколи суб'єкти з низькою самооцінкою симпатизують тим, хто сприяє поліпшенню їхнього ставлення до самого себе, що може призвести до почуття дружби, яке часто зустрічається у педагогічних колективах. Зазначене передбачає вибіркове насичене ставлення однієї людини до іншої, що ґрунтується на взаємній симпатії і знаходить своє вираження в ситуації, коли з другом діляться цінностями, переживаннями, враженнями, йому допомагають, будучи впевненими в аналогічному ставленні до себе. Спостереження за діяльністю педагогічних колективів як у Польщі, так і в Україні засвідчує, що переважна більшість учителів дружить з особами своєї статі, віку, соціального становища, а також подібними індивідуально-психологічними особливостями і поглядами. Особистісна педагогічна культура

вчителів дозволяє регулювати ступінь взаємності і розуміння іншого, уникаючи перебільшення, схильності вважати себе активнішим і більш значущим у виявленні емоційної підтримки і добровільної допомоги другові.

Зміст і цілі педагогічного спілкування є його відносно незмінною складовою, що залежать від потреб учителя і не завжди піддається свідомому контролю. Проте ці елементи залежать від культури педагога, рівня розвитку його здібностей, умінь та навичок спілкування. Зазначене вимагає застосування особливих технік, що визначають спосіб налаштування співбесідника на спілкування з подальшим керуванням його поведінки, що засвідчує рівень особистісної педагогічної культури вчителя та його здатність створити сприятливі психолого-педагогічні умови організації та реалізації навчально-виховного процесу. Аналіз теорії педагогіки щодо техніки та прийомів спілкування дозволяє стверджувати про наявність двох основних етапів. На першому етапі особистісна педагогічна культура вчителя виявляється здатністю проаналізувати хід спілкування, визначити свої інтереси, співставити їх з інтересами іншого, оцінити його як особистість, що передбачає вибір техніки та прийомів спілкування. На другому етапі, прикінцевому, необхідно прийняти хід та результати спілкування, що передбачає наявність уміння правильно завершити акт спілкування.

Розглядаючи педагогічне спілкування учителя як комунікативну характеристику досліджуваного феномена звернемося також до *імпліцитної теорії*, яка відображає погляди на взаємозумовленість рис характеру, зовнішнього вигляду та поведінки людини, що, на нашу думку, пов'язано з атрибутивними аспектами розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, яка будується на індивідуальному досвіді спілкування з людьми, що зумовлює сприйняття особою особи. На основі зовнішнього вигляду людини індивід визначає його можливі риси характеру, проектує вчинки та поведінку. Уже в процесі спілкування визначається характер людини, її темперамент та ін. Серед багатьох форм педагогічного сприйняття виокремлюють дві основні:

- аналітичну – відбувається аналіз зовнішності колеги;

- емоційну – будується на основі емоційного стану людини.

У наукових дослідженнях доведено, що взаємостосунки в педагогічних колективах прийнято поділяти на: офіційні та неофіційні, керівництво та підлеглість, ділові та особисті, раціональні та емоційні.

До першої групи належать взаємини, що виникають на роботі, у процесі навчання, та взаємини поза професійною діяльністю педагогів. У другій групі відносини характеризуються вертикальною ієрархією. Наступний вид стосунків – ділові та особисті – визначається їх метою. Ділові взаємини полягають в отриманні матеріальних благ. Особисті направлені на духовне збагачення вчителя. Щодо четвертого виду, то раціональні взаємостосунки будуються на основі знань один про одного та їх об'єктивній оцінці. На противагу емоційні взаємини будуються на суб'єктивній оцінці сприйняття однією особою інших.

Взаємостосунки в колективах можна розглядати як в статиці, так і в динаміці (у процесі їх розвитку). Загалом взаємовідносини, що виникають у колективах, розвиваються, змінюються і є різноманітними. І в цьому, насамперед, важливу роль відіграє спілкування, що поєднується із сприйняттям особи за зовнішнім виглядом, а також життєвим досвідом.

Комунікативні характеристики особистісної педагогічної культури можуть виявлятися у формі як позитивного, так у негативного впливу на вчителя. Позитивний окреслюється ситуацією, коли в колективі педагог зустрічається з людьми, які є джерелом духовної культури; стосунки засвідчують позитивні соціальні норми та ціннісні орієнтації; колектив є тим середовищем, де педагог відпрацьовує свої вміння та навички, отримує особистісно значущу інформацію, емоційну підтримку. Отже, позитивний вплив колективу на особистість є важливим чинником формування його культури. Поруч з позитивним впливом можуть бути й негативні аспекти: конформізм; підлеглість тощо.

Таким чином, нами з'ясовано вплив стилю і здатності педагога до педагогічного спілкування на розвиток його особистісної педагогічної культури. На підставі аналізу значного масиву українських і польських

наукових джерел встановлено, що педагогічне спілкування є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя і виражається у сформованих комунікативних компетенціях педагога. Здійснено класифікацію професійних компетенцій педагога за оцінками різних науковців – українських і польських. Підкреслено значення культурних компетенцій у комплексі компетенцій сучасного педагога в Україні і Польщі.

Обґрунтовано, що педагогічне спілкування – багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між суб'єктами освітнього процесу, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння. З'ясовано основні функції педагогічного спілкування, що визначають особистісну педагогічну культуру вчителя: контактну, інформаційного обміну, збуджуючу, координаційну, розуміння, встановлення відносин, здійснення впливу. Відзначено основні аспекти, що визначають ефективність педагогічного спілкування – комунікативний, інтерактивний, перцептивний. З'ясовано роль педагогічної взаємодії у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

5.4. Перспективи розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні в світлі освітніх реформ останнього десятиліття: рекомендації і тенденції

Як українська, так і польська освітні сфери знаходяться в постійному пошуку оптимальної структури і змісту. Реформування освітніх інститутів в обох країнах двояко відображається на розвитку особистісної педагогічної культури вчителів: з одного боку, трансформуються вимоги до означеного феномена, з іншого – зміни в особистісній педагогічній культурі педагогів обох країн (під впливом зовнішніх соціально-політичних і соціально-культурних чинників) спонукають до трансформації освітньої сфери і до змін в суб'єктних взаєминах в системі освіти.

В останні кілька років Республіка Польща здійснила системне реформування загальної середньої освіти шляхом повернення в структуру

ступеневої освіти восьмирічних початкових шкіл і поступового припинення діяльності гімназій, популярних і досить поширених навчальних закладів «постПНРівських» десятиліть⁸⁰⁷. Новий Закон «Про освіту» (2016) спричинив до того, що:

- шестирічні початкові школи стануть по суті восьмирічними;
- трирічні загальноосвітні ліцеї перетворяться на чотирирічні;
- чотирирічні технікуми будуть проводити навчання протягом п'яти років.

Щодо гімназій, то вони перетворюються на структурні підрозділи всередині наведеної вище системи освіти, або ж стануть самостійними ліцеями, технікумами, галузевими школами. В цьому відношенні значно зростатиме ухвалюючи й організаційна місія місцевих територіальних громад, оскільки рішення про подальший профіль гімназії будуть приймати саме вони. Реформа загалом розрахована до 2024 року і передбачає в цілому, що гімназії повністю зникнуть з системи освіти Польщі до 1 вересня 2019 року, а до завершення реформи повністю зміниться система незалежного оцінювання знань учнів на всіх ступенях освіти.

Таким чином, вище зазначені зміни будуть вимагати ґрунтовної перебудови всієї системи професійно-педагогічної діяльності вчителів у Польщі, що, в свою чергу, відобразиться на змісті й функціонуванні їх педагогічної культури:

- на рівні *професійних знань* – введення структурних і змістових змін, викликаних змінами в змісті освіти новоутворених типів навчальних закладів;
- на рівні *методики викладання* – зміни в методах, техніках, прийомах, що потребуватимуть осучаснення змісту професійно-педагогічної діяльності вчителів;
- на рівні *побудови взаємин* – трансформація суб'єктності комунікацій в системі освіти, що є безпосереднім показником особистісної педагогічної культури.

⁸⁰⁷ Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. – К., 2016. – 44 с.

На трансформацію особистісної педагогічної культури вчителів у Польщі впливає також те, що у цій країні звіддавна немає обов'язкових підручників, як і програм навчання. Тому багато залежить від авторського компонента змісту і методик викладання, що, в свою чергу, де термінується особистісною педагогічною культурою і педагогічною майстерністю педагога.

Реформування української системи освіти – як загальної середньої, так і педагогічної – також активізувалося в останнє десятиліття. Результатом цього реформування стало прийняття низки законів – Закону України «Про вищу освіту»⁸⁰⁸ (2014), Закону «Про освіту»⁸⁰⁹ (2017), Концепції «Нової української школи»⁸¹⁰ (2018), Національної рамки кваліфікацій⁸¹¹ (2011), проекту нормативних документів про реформування педагогічної освіти в країні та ін. Так, Закон «Про вищу освіту» вміщує суттєвий особистісно-культурний компонент праці педагога, що виявляється у таких положеннях цього Закону:

- 1) у положенні про академічну свободу суб'єктів вищої освіти в нашій державі, що передбачає «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів»⁸¹²
- 2) закріплення поняття компетентності, яке має виражену особистісно-культурну складову, а саме: «компетентність - динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу

⁸⁰⁸ Закон України «Про вищу освіту» // <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁸⁰⁹ Закон України «Про освіту» // <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

⁸¹⁰ Концепція Нової української школи // <https://osvita.ua/school/reform/54276/>

⁸¹¹ Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМУ // <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

⁸¹² Закон України «Про вищу освіту» // <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти»⁸¹³;

- 3) у розробці стандартів освітньої діяльності як сукупності вимог до кадрового забезпечення освітньої сфери, що містять і вимоги до особистісної педагогічної культури вчителя;
- 4) розробка основних вимог до випускника закладу вищої освіти (в тому числі педагогічного), що окреслюються як «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах»⁸¹⁴;
- 5) розширення прав та меж автономії закладів вищої освіти, що можуть сприяти розвитку особистісної педагогічної культури майбутніх педагогів.

Закон «Про освіту», прийнятий в Україні у 2017 році, ще більш чітко регламентує положення про розвиток особистісної педагогічної культури вчителя, визначаючи педагогічну діяльність як «інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей»⁸¹⁵.

З компетентнісною сферою особистості сучасного педагога тісно пов'язана його **професіограма**, яка, на нашу думку, має яскраво виражений особистісно-культурний педагогічний контекст. Враховуючи складники особистісної педагогічної культури вчителя, виділені нами в розділі 2, ми співвіднесли їх з традиційними складниками професіограми педагога і відобразили це в таблиці 5.2.

⁸¹³ Там само.

⁸¹⁴ Там само.

⁸¹⁵ Закон України «Про освіту» // <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Таблиця 5.2.

Співвідношення складників особистісної педагогічної культури вчителя та складників його професіограми

<i>Складник професіограми сучасного вчителя</i>	<i>Індикатори професіограми педагога</i>	<i>Складник особистісної педагогічної культури вчителя, з яким пов'язана його професіограма</i>
Педагогічна спрямованість особистості педагога	Психологічна готовність учителя до педагогічної діяльності Психологічна й педагогічна культура професійної діяльності Любов до дітей	Морально-духовний Компетентнісний
Пізнавальна сфера особистості педагога	Логічність і гнучкість мислення, культура мовлення, рівень словникового запасу, спостережливість, концентрація уваги, творча спрямованість уяви	Інтелектуальний (когнітивний) Компетентнісний
Емоційно-вольова сфера	Виразність почуттів Здатність свідомого керування емоціями Саморегуляція поведінки Терплячість і самостійність Вимогливість і організованість	Морально-духовний Атрибутивний
Типологічні ознаки особистості	Врівноваженість Комунікативність Педагогічний оптимізм і гуманність Об'єктивність самооцінки Громадянська активність	Компетентнісний Когнітивний
Протипоказання до діяльності	Дефекти мови, слуху й зору Серцево-судинні захворювання Неврівноваженість Дратівливість Піддатливість гнітючому настрою	Несформованість кожного зі складників особистісної педагогічної культури

Як засвідчила таблиця 5.2., у професіограмі сучасного вчителя відображено всі наявні складники його особистісної педагогічної культури – інтелектуальний (когнітивний), морально-духовний, компетентнісний та атрибутивний. Означені складники і зміст професіограми відображають також провідні функції особистісної педагогічної культури вчителя – гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, інформаційну, нормативну, навчальну і виховну.

У польських освітніх реаліях, судячи з проаналізованих нами документів та наукових джерел, також існує своєрідна професіограма (wymoga na nauczyciela), яка, однак, в останні роки суттєво змінюється. Йдеться про те, що з 2017 року після закінчення курсу навчання в педагогічному закладі вищої освіти (вищій педагогічній школі чи університеті) випускник отримує спочатку статус стажера, тобто «названого вчителя» (nauczyciel mianowany), а вже через рік (за умови проходження певної кваліфікаційної експертизи і сертифікації) – «дипломованого вчителя» (nauczyciel dyplomowany)⁸¹⁶. Таке ступеневе визнання рівня професійної компетентності педагога, на нашу думку, сприяє розвитку його особистісної педагогічної культури, але не визначально. Крім того, ступінь бакалавра (licencjat) дає право випускникові працювати виключно у дошкільній та початковій системі освіти; для здійснення професійної діяльності у всіх інших типах навчальних закладів необхідно мати ступінь магістра педагогіки.

Як свідчить проаналізований нами досвід розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі в умовах постійного реформування освітньої сфери в обох країнах в останні кілька десятиліть, провідною тенденцією і в українських, і в польських освітніх реаліях є **тенденція до стандартизації професійної підготовки і професійної діяльності педагогів**, що спричинює до певної стандартизації підходів до особистісної педагогічної культури вчителів. Крім беззаперечних *позитивів* означеної тенденції (оптимізація якісної та кількісної оцінки рівня професійної компетентності і рівня особистісної педагогічної культури вчителів; можливість моніторингу сформованості провідних професійних компетентностей та складників особистісної педагогічної культури вчителів обох країн; можливість ефективно впливати на зростання рівня означеної культури; тощо), ми відзначаємо й наявні *ризики* тенденції до стандартизації професійної діяльності вчителя, а саме:

⁸¹⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. W sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 131)

- тенденція до стандартизації не дає відповіді на питання про оптимальні вимоги до професійної підготовки, рівня професійної компетентності, рівня розвитку особистісної педагогічної культури вчителя – на кожному з етапів професійної діяльності (у Польщі – це етап «вчителя названого» і «вчителя дипломованого»; в Україні – це вчитель-стажист, вчитель I чи II категорії, вчитель-методист);
- процеси стандартизації не сприяють побудові суто індивідуального підходу до оцінки рівня сформованості особистісної педагогічної культури вчителя, залежно від стажу професійної діяльності, особистісних психологічних характеристик, спрямованості особистості та ін.;
- стандартизація вимог до професійної діяльності вчителів обох країн не дає відповіді на питання – яким чином має відбуватися перевірка означених стандартів і хто має право її здійснювати?

Викладені вище міркування, однак, не заперечують ролі особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі, якій приділяється достатньо уваги в педагогічній науці і практиці обох країн. Загальний історико-педагогічний аналіз проблеми дослідження дозволив сформулювати висновок про: 1) схожість основних тенденцій розвитку шкільництва в Україні та Польщі; 2) спільні риси розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя та належність цих ідей до європейського простору педагогічної науки; 3) відмінності в трактуванні особистісної педагогічної культури вчителя на нормативно-правовому, функціональному та аксіологічному рівні, що, в свою чергу, спонукає до більш глибокого компаративного аналізу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в обох країнах. У результаті здійсненого наукового аналізу проблеми *історико-компаративного контексту* розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі нами спроектовано такі **спільні тенденції цього процесу**:

1) тенденція до унормування вимог до вчителів в обох країнах (починаючи з кінця XVIII – початку XIX століття), що вплинуло на розвиток ідей про

особистісну педагогічну культуру в педагогічній теорії і практиці України і Польщі;

2) тенденція до обґрунтування педагогічної культури вчителя його особистісними (психологічними, поведінковими, кваліфікаційними, атрибутивними) характеристиками в педагогічній теорії обох країн;

3) тенденція до алгоритмізації та моделювання процесу розвитку особистісної педагогічної культури в історії та теорії педагогіки, що має спільні риси в українських і польських наукових джерелах.

Враховуючи, що методологічна основа нашого дослідження передбачає виокремлення певних соціокультурних (на засадах концепту «культура»), компетентнісний (на засадах компетентнісного підходу) та особистісних (на засадах концепту «особистість») детермінант розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі, дослідження уможливило сформулювати три основні групи *тенденцій*, що зумовлюють соціокультурні детермінанти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

I. Соціокультурні тенденції:

- 1) тенденція до зниження ролі соціокультурного середовища школи у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі і винесення цього процесу значною мірою у позашкільне середовище;
- 2) тенденція до зростання середнього рівня соціокультурного статусу вчителів обох країн з переважанням середньо зрівноваженого рівня участі в культурі та індиферентного ставлення до культури;
- 3) тенденція до використання можливостей українських і польських педагогів щодо трансляції культури в учнівському середовищі, враховуючи потужність культури творчого ресурсу педагогів обох країн.

II. Особистісні тенденції:

1. Тенденція до зумовленості розвитку культурологічної структури особистості вчителя соціокультурними умовами життєдіяльності педагогів (як локальними, так і глобальними);

2. Тенденція до визначення стильових відмінностей в індивідуально-психологічних характеристиках особистості вчителя в Україні і Польщі, що значною мірою формують образ його педагогічної культури;
3. Тенденція до зростання (в українському досвіді) і стабілізації, навіть з певними ознаками спадання (в польському досвіді) місця і ролі християнства як аксіологічного феномена і поведінкової установки в розвитку особистісної педагогічної культури вчителів обох країн;
4. Тенденція до стабільної наступності між поняттями «культурної активності» та «участі в культурі» з поступовим переважанням символічного й розважального компонентів мистецького простору в розвитку особистісної педагогічної культури вчителів обох країн.

III. Компетентнісні тенденції:

- 1) тенденція до компетентнісного виміру особистісної педагогічної культури вчителя в сучасній українській і польській педагогічній науці;
- 2) тенденція до зумовленості рівня розвитку особистісної педагогічної культури вчителя змістом і ефективністю його педагогічного спілкування та загальної особистісної культури;
- 3) тенденція до зближення компетентнісного компонента особистісної педагогічної культури українських і польських вчителів з ключовими європейськими компетенціями педагогічних працівників.

Виокремлення спільних тенденцій розвитку особистісної педагогічної культури вчителів обох країн не є випадковим і підкреслює схожість базових характеристик, структури і шляхів розвитку означеної культури в педагогічній теорії і практиці педагогічної діяльності вчителів обох країн. Це, водночас, не виключає наявності певних відмінностей і розбіжностей у тлумаченні самого феномена особистісної педагогічної культури, в характеристиках змісту цього поняття та процесуальних характеристиках розвитку особистісної педагогічної

культури вчителів України і Польщі. Ми вважаємо, проте, що ці розбіжності не мають характеру тенденцій чи закономірностей, відображають діалектику розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, виходячи зі специфіки концептів «культура» і «особистість» в їх соціокультурному значенні в Україні та Польщі.

Проведене дослідження дає можливість сформулювати певні **рекомендації** щодо розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні, виходячи з проаналізованого польського досвіду, та досвіду реформування освітньої сфери в Україні в останні десятиліття. Ми пропонуємо виділити кілька рівнів реалізації означених рекомендацій, а саме: **нормативний** (рівень нормативно-правового забезпечення процесу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя), **інституційний** (розвиток особистісної педагогічної культури вчителя у процесі професійної діяльності), **особистісний** (розвиток особистісної складової педагогічної культури вчителя виходячи з *самопроцесів* – самооцінки, самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації).

Нормативний рівень розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні представлений (крім наявних вже державних документів про освіту, а також Національної рамки кваліфікацій та численних професіограм вчителя) обговорюваною нині Концепцією педагогічної освіти в Україні⁸¹⁷, яка має виражений особистісно-культурний складник педагогічної підготовки вчителя. До таких положень Концепції педагогічної освіти, що сприятимуть розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, вважаємо за потрібне віднести:

- введення поняття континууму навчання педагогічного працівника (відправна формальна освіта, індукція, безперервний професійний розвиток), що систематизує процес розвитку особистісної культури вчителя;

⁸¹⁷ Концепція розвитку педагогічної освіти. Проект: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-koncepciyu-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-v-ukrayini>

- наголошення на необхідності розробки моделі педагогічної професії в контексті очікувань суспільства (замість багатоваріантних професіограм вчителя, створених донині);
- проголошення диверсифікації шляхів професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителя за рахунок забезпечення різноманітних шляхів, моделей та програм педагогічної освіти;
- пропозиція введення трьох рівнів педагогічної освіти, на кожному з яких має розвиватися відповідний рівень особистісної педагогічної культури майбутніх педагогів;
- пропозиція введення посади наставника та запровадження педагогічного наставництва у системі освіти для посади педагога-інтерна;
- введення можливості здобуття неформальної, інформальної та формальної освіти, що сприяє індивідуальному зростанню рівня особистісної педагогічної культури вчителя;
- забезпечення широких можливостей підвищення кваліфікації вчителів у вигляді стажувань, сертифікаційних програм, тренінгів, семінарів та ін.;
- запровадження ваучерів професійного розвитку педагогічного працівника.

Наведені вище відомості з проекту Концепції педагогічної освіти переважно узгоджуються з *галузевою рамкою кваліфікацій* педагогічного працівника. Це європейський документ, аналог якого можна знайти фактично у кожній країні, в тому числі й у Польщі. Тому поєднання концепції педагогічної освіти, галузевої рамки кваліфікацій та професіограми сучасного вчителя дає можливість окреслити набір базових компетенцій сучасного вчителя в Україні, який повною мірою відповідає структурі особистісної педагогічної культури вчителя, як це подано нами у таблиці 5.3.

Таблиця 5.3.

Базові кваліфікації вчителя відповідно до галузевої рамки кваліфікацій та їх зв'язок зі структурою особистісної педагогічної культури вчителя

<i>Базова кваліфікація</i>	<i>Зміст базової кваліфікації</i>	<i>Відповідність компонента в структурі особистісної педагогічної культури вчителя</i>
Педагогічні знання	Осмислена та засвоєна вчителем наукова інформація, що є основою цілеспрямованої педагогічної діяльності	Когнітивний Компетентнісний
Педагогічні уміння	Здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем; поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів)	Компетентнісний Морально-духовний
Педагогічна комунікація	Взаємодія суб'єктів освітньої сфери з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної педагогічної діяльності	Компетентнісний
Автономність і відповідальність у професійно-педагогічній діяльності	Здатність самостійно реалізувати професійно-педагогічну діяльність, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності в системі освіти	Морально-духовний Атрибутивний
Інтегральна компетентність педагога	Узагальнений опис кваліфікаційного рівня педагога, який виражає основні його компетентнісні характеристики у сфері навчальної та виховної діяльності	Інтелектуальний Компетентнісний Морально-духовний Атрибутивний

Як засвідчила наведена вище таблиця, базові кваліфікації вчителя відповідно до галузевої рамки кваліфікацій прямо пов'язані зі структурою особистісної педагогічної культури вчителя і впливають на розвиток означеної культури в кваліфікаційному контексті.

Інституційний рівень розвитку особистісної педагогічної культури вчителя забезпечується кількома соціальними інституціями, що задіяні в цьому процесі, а саме:

- закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів – за допомогою системи професійних компетенцій, які мають бути сформовані у майбутніх учителів до початку професійної діяльності у сфері освіти;
- закладами післядипломної педагогічної освіти, які нині реформують зміст та форми своєї діяльності відповідно до законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та проекту Концепції педагогічної освіти; установами неформальної освіти, які пропонують учителям численні стажування, майстер-класи, додаткову курсову підготовку тощо;
- закладами загальної середньої освіти, дошкільними та позашкільними установами, роль і значення яких полягають у поглибленні й постійній апробації наявного рівня особистісної педагогічної культури вчителя.

На цьому рівні рекомендаційний характер щодо розвитку особистісної педагогічної культури вчителя можуть мати такі положення:

1. Необхідність забезпечення кожному вчителю належного і своєчасного доступу до новітньої професійної інформації (когнітивний компонент).
2. Наявність стійкої системи компетентнісних характеристик професійної діяльності вчителя, в тому числі його особистісної педагогічної культури (компетентнісний компонент).
3. Побудова аксіологічних моделей професійної діяльності вчителя та розвитку його духовної сфери на інституційному та нормативному рівні (морально-духовний компонент).

4. Стандартизація моніторингу та оцінки зовнішньої культури, культури спілкування, культури зовнішнього вигляду педагога (атрибутивний компонент).

III. **Особистісний рівень** розвитку особистісної педагогічної культури вчителя пов'язаний, насамперед, з реалізацією наведених вище самопроцесів – самооцінки, самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації. У зв'язку з цим рекомендаційний характер можуть мати такі основні положення щодо розвитку означеної культури, виходячи з проведеного нами дослідження:

- розвиток системи інформальної освіти сучасного педагога та забезпечення йому можливості використання сучасних інформаційних технологій для самовдосконалення та саморозвитку (когнітивний компонент);
- забезпечення вчителю можливості самооцінки рівня сформованості власної педагогічної культури за допомогою стандартизованих методик (компетентнісний та атрибутивний компоненти);
- апробація на рівні закладів загальної середньої освіти, закладів післядипломної освіти розвитку особистісної аксіологічної сфери вчителя як складника його педагогічної культури (морально-духовний компонент).

Сформульовані вище положення рекомендаційного змісту жодним чином не можуть претендувати на вичерпність чи нормативність; їх розробка потребує окремого науково-педагогічного дослідження, покладаючись на досвід не лише Республіки Польща, а й інших розвинених європейських країн, що разом утворюють європейський освітній простір.

Отож, нами окреслено перспективи розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі в світлі освітніх реформ останнього десятиліття на засадах формулювання деяких рекомендацій і тенденцій. З'ясовано особливості сучасних освітніх реформ в Україні та Польщі, які мають відношення до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Відзначено роль професіограми та галузевої рамки кваліфікацій в унормуванні

розвитку особистісної педагогічної культури вчителів; встановлено співвідношення складників особистісної педагогічної культури вчителя та складників його професіограми. Сформульовано висновок про те, що в умовах постійного реформування освітньої сфери в обох країнах в останні кілька десятиліть, провідною тенденцією і в українських, і в польських освітніх реаліях є *тенденція* до стандартизації професійної підготовки і професійної діяльності педагогів, що спричинює до певної стандартизації підходів до особистісної педагогічної культури вчителів.

На підставі викладеного вище у підрозділі сформульовано три основні групи *тенденцій*, що зумовлюють соціокультурні детермінанти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя – соціокультурні, особистісні та компетентнісні. Обґрунтовано рекомендації щодо розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні, виходячи з проаналізованого польського досвіду, та досвіду реформування освітньої сфери в Україні в останні десятиліття, - на трьох рівнях (нормативному, інституційному, особистісному).

Висновки до розділу 5

У розділі здійснено аналіз компетентнісних засад розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Розглянуто ключові компетенції українських і польських педагогів як сучасних європейських фахівців; з'ясовано місце і роль педагогічного спілкування в розвитку особистісної педагогічної культури вчителя; окреслено перспективи розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні в світлі освітніх реформ.

Проведене дослідження дає можливість дійти висновку про зумовленість рівня особистісної педагогічної культури на компетентнісних засадах комплексом професійних умінь учителя. У дослідженні доведено, що сформованість *аналітичних умінь* є одним із показників професійної компетентності педагога. Наступним критеріями професійної компетентності педагога є *прогностичні* та *проективні вміння*. Окрім цього, гностична

діяльність вимагає також рефлексивних умінь, які мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оціночної діяльності, спрямованої на власну особистість. Доведено значущість організаторських умінь, як загальнопедагогічних, до яких відносять мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі і орієнтаційні.

Організаторські вміння вчителя-вихователя нерозривно пов'язані з комунікативними, від яких залежить налагодження педагогічно доцільних відносин педагога з учнями, колегами, батьками. *Комунікативні* вміння педагога структурно можуть бути представлені як взаємопов'язані групи перцептивних умінь, а саме умінь спілкування та педагогічної техніки. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісне визначення, а й якісні характеристики.

Зміст і організацію педагогічної праці можна правильно оцінити, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, який відображає рівень реалізації ним власних можливостей при досягненні поставлених цілей. Саме тому творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою об'єктивною характеристикою. Сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності і охоплює всі її сторони: *конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну*.

Педагогічна культура – суттєва складова загальної культури педагога, що характеризує ступінь глибини і ґрунтовності оволодіння ним знаннями педагогічної теорії в її постійному розвитку, вміння застосовувати ці знання самостійно, методично обґрунтовано і з високою ефективністю в педагогічному процесі з урахуванням індивідуально-типових особливостей учнів, їх інтересів і в нерозривному зв'язку з досягненнями науки і практики.

До важливих *професійних характеристик педагога* можна віднести: володіння методикою викладання навчальної дисципліни (предмету); психологічну готовність до педагогічної діяльності; педагогічну майстерність і володіння технологіями педагогічної праці; організаторські вміння і навички; педагогічний такт (концентоване вираження розуму, почуття і загальної культури вихователя); педагогічну техніку; володіння технологіями

спілкування та ораторського мистецтва; наукову захопленість; любов до своєї професійної праці (сумлінність і самовідданість, радість при досягненні виховних результатів, постійно зростаючі вимоги до себе, до своєї педагогічної компетентності); високу ерудицію; високий рівень культури; ергономічну підготовку; інформаційну культуру; професійний потенціал; прагнення постійно підвищувати якість своєї праці; уміння поставити дидактичну ціль і знайти оптимальний шлях її досягнення; винахідливість; систематичне і планомірне підвищення своєї професійної компетентності, готовність до самостійного вирішення будь-яких ситуацій та ін. .

До *особистісних якостей педагога*, що сприяють розвитку особистісної педагогічної культури та визначають її, належать: працьовитість, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, організованість, наполегливість, людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, справедливість, обов'язковість, щедрість, висока моральність, оптимізм, емоційна культура, потреба до спілкування, інтерес до життя вихованців , доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, гуманність, душевна чуйність, почуття гумору, кмітливість, витримка і самовладання, вимогливість до себе і до своїх вихованців та ін.

Таким чином, нами з'ясовано вплив стилю і здатності педагога до педагогічного спілкування на розвиток його особистісної педагогічної культури. На підставі аналізу значного масиву українських і польських наукових джерел встановлено, що педагогічне спілкування є невід'ємною складовою професійної компетентності вчителя і виражається у сформованих комунікативних компетенціях педагога. Здійснено класифікацію професійних компетенцій педагога за оцінками різних науковців – українських і польських. Підкреслено значення культурних компетенцій у професійній діяльності сучасного педагога в Україні і Польщі.

Обґрунтовано, що педагогічне спілкування – багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між суб'єктами освітнього процесу, що

передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння. З'ясовано основні функції педагогічного спілкування, що визначають особистісну педагогічну культуру вчителя: контактну, інформаційного обміну, збуджуючу, координаційну, розуміння, встановлення відносин, здійснення впливу. Відзначено основні аспекти, що визначають ефективність педагогічного спілкування – комунікативний, інтерактивний, перцептивний. З'ясовано роль педагогічної взаємодії у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

З дослідженого нами матеріалу у науковому доробку українських і польських учених можемо сформулювати висновки про наявність кількох основних *тенденцій*:

- 4) тенденція до компетентнісного виміру особистісної педагогічної культури вчителя в сучасній українській і польській педагогічній науці;
- 5) тенденція до зумовленості рівня розвитку особистісної педагогічної культури вчителя змістом і ефективністю його педагогічного спілкування та загальної особистісної культури;
- 6) тенденція до зближення компетентнісного компонента особистісної педагогічної культури українських і польських учителів з ключовими європейськими компетенціями педагогічних працівників.

У розділі окреслено перспективи розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі в світлі освітніх реформ останнього десятиліття на засадах формулювання деяких рекомендацій і тенденцій. З'ясовано особливості сучасних освітніх реформ в Україні та Польщі, які мають відношення до розвитку особистісної педагогічної культури вчителя. Відзначено роль професіограми та галузевої рамки кваліфікацій в унормуванні розвитку особистісної педагогічної культури вчителів; встановлено співвідношення складників особистісної педагогічної культури вчителя та складників його професіограми. Сформульовано висновок про те, що в умовах постійного реформування освітньої сфери в обох країнах в останні кілька десятиліть, провідною тенденцією і в українських, і в польських освітніх

реаліях є *тенденція* до стандартизації професійної підготовки і професійної діяльності педагогів, що спричинює до певної стандартизації підходів до особистісної педагогічної культури вчителів.

На підставі викладеного вище у підрозділі сформульовано три основні групи *тенденцій*, що зумовлюють соціокультурні детермінанти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя – соціокультурні, особистісні та компетентнісні. Обґрунтовано рекомендації щодо розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні, виходячи з проаналізованого польського досвіду, та досвіду реформування освітньої сфери в Україні в останні десятиліття, на трьох рівнях (нормативному, інституційному, особистісному).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу сформулювати такі **загальні висновки** з компаративного аналізу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі:

1. З метою системної реалізації концептуальної ідеї дослідження обґрунтовано теорію і методологію компаративного аналізу проблеми розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі на кількох рівнях: *загальнофілософському* (що визначався залученням двох провідних концептів – «культура» та «особистість» з позицій *філософії освіти* для виявлення детермінації педагогічної культури соціокультурним середовищем у компаративному контексті, *культурології*, у межах якої культуровідповідність визначено як основний показник розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні та Польщі та *аксіології освіти* для окреслення провідних педагогічних цінностей, що складають аксіологічну основу педагогічної культури вчителя); *загальнонауковому* (що уможливив розгляд досліджуваного феномена з позицій гуманістичної психології та професійної педагогіки), *спеціальнонауковому* (представленому теорією особистісної культури вчителя та її розвитку, психологією педагогічної діяльності, педагогічною компаративістикою). Запропоновано кілька провідних підходів до дослідження окресленої проблеми у відповідній їх ієрархії: *системний* як загальнофілософський; *культурологічний* як загальнонауковий; компетентнісний, аксіологічний, середовищний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи як спеціальнонаукові.

На основі представлення системних характеристик досліджуваного феномена (структурованість, взаємодія, єдність, взаємозалежність, різноаспектність) та визначення взаємозв'язку реалізації системних принципів (цілісності, структурності, взаємозалежності системи і середовища, ієрархічності, множинності опису), доведено, що особистісна педагогічна культура вчителя є динамічною, ймовірнісною, відкритою системою.

Обґрунтовано значущість синергетичних, діяльнісних та особистісно орієнтованих механізмів розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

Охарактеризовано *компетентнісні* (визначають зміст особистісної педагогічної культури та простежуються в компонентах професійної компетентності), а також *аксіологічні та культурологічні* засади розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, що окреслюють взаємозв'язок педагогічних цінностей як компонента педагогічної культури, в структурі якої виокремлено окрему аксіологічну складову.

Доведено про стійкий термінологічний зв'язок понять «культура» та «культура особистості», що уможливило висновок про нероздільність, співіснування і співпраці людини та культури, їх взаємний вплив на цілісність суспільної і культурної реальності. Співвіднесено поняття «особистісна педагогічна культура» з кількома основними педагогічними поняттями як характеристику: професійної *діяльності*; *готовності* до професійної діяльності; професійного *досвіду* діяльності; *загальної культури* вчителя; *особистості* педагога. На основі аналізу численних польських і українських наукових джерел сформульовано визначення *особистісної педагогічної культури вчителя як стійкої сукупності культурних знань, морально-духовних якостей і цінностей, власної участі в культурі та особистісної культури, що формуються в результаті інтеріоризації загальнокультурного й педагогічного досвіду людства у професійно-педагогічну діяльність*.

На основі аналізу поняття особистісної педагогічної культури в її структурі виділено чотири основні *компоненти*: інтелектуальний (когнітивний), морально-духовний, компетентнісний та атрибутивний, а також виокремлено основні *функції*: гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, інформаційну, нормативну, навчальну і виховну.

2. У результаті теоретичного аналізу досліджуваної проблеми в українському та польському історичному досвіді здійснено періодизацію розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя, починаючи з XVIII століття.

Виявлено, що в історії української освіти протягом XVIII-XXI століть та пов'язаними з цим процесами розвитку особистісної педагогічної культури вчителя можна виокремити *чотири основні етапи цього процесу*: I – доба ранньомодерної освіти на території України, що характеризується продукуванням таких професійних та особистісних рис педагога, як належність до православної чи іншої релігії, моральні якості, терпимість, толерантність тощо); II – домінування російської (або ж церковнослов'янської) мови у викладанні, що визначався кризою ідентичності в особистісній педагогічній культурі вчителя; III – української революції та радянських часів, за якого особистісна педагогічна культура вчителя мала виражений більшовицький (пролетарський) характер; IV – особистісна педагогічна культура вчителя розвивається в межах компетентнісної та особистісно орієнтованої парадигм та в умовах розвитку суб'єкт-суб'єктної педагогічної теорії і практики педагогічної дії).

Охарактеризовано основні етапи розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя в історії польського шкільництва: I – встановлення стандартизованих вимог до кваліфікації вчителя, зменшення релігійної когнітивної частки в загальному професійному портреті вчителя); II – здійснення основних освітніх реформ під егідою першого в Європі Міністерства народної освіти – Комісії Народної Освіти); III – ознаменувався російським пануванням у сфері освіти Польщі; IV етап – міжвоєнний; V – розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя в межах псевдорадянської Польської народної республіки на засадах марксистсько-ленінських ідей; VI – розбудови незалежного пострадянського суспільства у Польщі з орієнтацією на загальноєвропейські базові принципи вимог до особистісної культури вчителя.

Виокремлено чотири базові моделі особистісної педагогічної культури вчителя: *когнітивну* (відображає установку дослідників на домінацію інтелектуальних процесів у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя), *компетентнісну* (передбачає визнання пріоритетності

компетентнісних характеристик педагога в структурі його педагогічної культури), *аксіологічну* (відображає сформованість відповідного комплексу педагогічних цінностей), *атрибутивну* (за якою найбільш значущим результатом розвитку особистісної культури педагога є його позитивний імідж).

3. У ході проведеного дослідження окреслено основні соціокультурні детермінанти особистісної педагогічної культури вчителя на основі українського і польського дослідницького та практично-професійного досвіду, до яких віднесено: соціокультурне середовище школи; соціокультурний статус українських і польських педагогів; соціальну роль учителя як транслятора культури в локальному середовищі.

На основі обґрунтування провідних чинників розвитку особистісної педагогічної культури вчителя (соціокультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, а також школи із зовнішнім соціальним середовищем) з'ясовано специфіку цього процесу в соціокультурному середовищі школи, що його забезпечує відповідний інтеріоризаційний та екстеріоризаційний характер. Визначено основні моделі соціокультурного середовища школи, які впливають на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя (однорідне, ситуативне та варіативне соціокультурне середовище). Сформульовано висновок, що характеристики соціокультурного середовища школи реалізуються в індивідуальній особистісній педагогічній культурі вчителя, створюючи його власну систему професійних культурних цінностей.

Змодельовано вплив форм прояву самосвідомості (пізнавальної, емоційної, вольової) на розвиток досліджуваного феномена та обґрунтовано їх зв'язок з провідними компонентами особистісної педагогічної культури вчителя (інтелектуальним, морально-духовним, компетентнісним та атрибутивним). З'ясовано, що розвиток особистісної культури (зокрема педагогів) супроводжується низкою проблем, викликаних глобалізаційними процесами та поширенням мас-культури; обґрунтовано вплив мистецтва на означений процес.

У межах дослідження доведено, що визначення рівня соціального статусу вчителя як детермінанти розвитку його особистісної педагогічної культури безпосередньо впливає на якість виконання соціальних ролей і ступінь їх реалізації. Охарактеризовано специфіку сучасного соціокультурного трансформаційного процесу як у Польщі, так і в Україні, що характеризується продукуванням у нових умовах капіталістичного типу модернізації з одночасним «вплетенням» у нього постмодерністських і традиціоналістських тенденцій. На основі пілотного опитування вчителів України і Польщі щодо сформованості соціокультурного статусу, що виявляє себе в трьох основних складових (сформованості культурних компетенцій учителів, їх участі в культуротворчій діяльності, ставленні педагога до культури), з'ясовано, що рівень сформованості соціокультурних компетенцій польських та українських педагогів є фактично однаковим; простежується домінування середнього рівня означеної компетенції; участь у культуротворчій діяльності, педагогів обох країн є недостатньою, спостерігається здебільшого індиферентне ставлення до культури у відповідях респондентів обох країн. Проведене дослідження засвідчило, що соціокультурний статус польських та українських учителів знаходиться на рівні «середній – нижчий середнього», у зв'язку з чим охарактеризовано причини цього явища.

Доведено, що виконання функціональних обов'язків учителя сутнісно пов'язано з його діяльністю в культурній сфері, що передбачає ретрансляцію знань, поєднання зі світом цінностей, суспільних норм, сформованих і вироблених минулими поколіннями. Приналежність учительства до соціальної групи інтелігенції вимагає від кожного педагога змістовного культурного життя, широких культурних контактів, ефективної діяльності щодо поширення і популяризації культурних надбань, популяризації культурних цінностей, а також власної творчої участі в їх творенні і поширенні. Обґрунтовано думку, що саме ця професійна група виконує суспільно значущу функцію трансляції особистісної культури в учнівському середовищі.

4. Окреслено особистісну складову педагогічної культури українських та польських учителів, що виражається в культурологічній спрямованості особистості та її діяльнісно-поведінкових характеристиках. З'ясовано, що в процесі формування культурологічної структури особистості вчителя варто врахувати дві підструктури: 1) спрямованість особистості, моральні якості й установки особистості, її стосунки з іншими (визначається суспільним буттям людини); 2) підструктуру досвіду (знання, уміння, навички, звички), яка формується в процесі діяльності.

Зазначено, що культурологічна спрямованість особистості вчителя характеризується співвідношенням первинних і вторинних потреб в його житті; зміст і різноманітність яких безпосередньо залежать від суспільних умов життя, соціального статусу, рівня цивілізаційного розвитку, а також домінуючих економічних, пізнавальних, естетичних та інших потреб.

На основі аналізу українських та польських науково-педагогічних досліджень та досвіду професійної діяльності педагогів обох країн обґрунтовано основні особистісно-поведінкові характеристики сучасного вчителя, тісно пов'язані з його моральними і духовними якостями. Доведено, що саме особистісно-поведінкові характеристики складають основу духовно-морального компонента структури особистісної педагогічної культури. Окреслено роль *педевтології* як науки про вчителя, що набула свого розвитку у польській педагогіці, у характеристиці стильових відмінностей в індивідуально-психологічних характеристиках особистості вчителя, що значною мірою формують образ його педагогічної культури.

Реалізацію практичних культурних навичок у структурі особистісної педагогічної культури педагога представлено на прикладі анімаційної діяльності сучасного педагога, її оцінки українськими та польськими студентами, характеристики особистісних та професійних рис педагога-аніматора обох країн.

Обґрунтовано роль і значення християнської моралі як чинника розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в обох країнах у контексті

основних типів провідних християнських цінностей (природних, вітальних, психічних, соціальних, духовних, духовно-ідеальних) з проекцією на структуру особистісної педагогічної культури. Окреслено місце і роль запровадження курсу «Християнська етика» у професійну підготовку вчителів українських педагогічних закладів вищої освіти. Здійснено порівняльний аналіз ставлення до християнських цінностей та християнської моралі вчителів України і Польщі, що засвідчило про спільні погляди польських й українських педагогів на визначення вагомості християнства у розвитку особистісної педагогічної культури та відмінності у трактуванні деяких положень практики його використання в освітньому просторі обох країн.

Обґрунтовано вплив *мистецтва* на комунікативну складову особистісної педагогічної культури в образній, символічній, семантичній, біхевіоральній формах та *культуротворчої діяльності* (культурної активності) українських і польських учителів. Сформульовано висновок, що сучасні соціокультурні ресурси (кіно, театр, музика, література, Інтернет, телебачення тощо) набувають форми виховної фасилітації, полегшуючи розуміння специфічної мови сучасної культури, стимулюючи та розвиваючи особистісну педагогічну культуру вчителя.

5. Обґрунтовано висновок про зумовленість рівня особистісної педагогічної культури комплексом професійних умінь учителя (аналітичних, прогностичних, проєктивних, комунікативних, рефлексивних, організаторських) та важливість їх реалізації у здійсненні ефективної педагогічної діяльності.

Доведено, що оцінювання змісту та ефективності організації педагогічної праці визначається рівнем творчого ставлення педагога до своєї діяльності та відображає ступінь реалізації власних можливостей при досягненні поставлених цілей. З'ясовано, що *педагогічна культура* як суттєва складова загальної культури вчителя характеризує ступінь ґрунтовності оволодіння ним знаннями педагогічної теорії в її постійному розвитку, уміннями застосовувати їх самостійно, методично обґрунтовано і з високою ефективністю в педагогічному процесі. Охарактеризовано важливі *професійні та особистісні*

якості педагога, що визначають рівень особистісної педагогічної культури.

Визначено основні функції педагогічного спілкування (контактну, інформаційного обміну, збуджуючу, координаційну, розуміння, встановлення відносин, здійснення впливу) та основні аспекти, що свідчать про його ефективність та необхідний рівень особистісної педагогічної культури (комунікативний, інтерактивний, перцептивний). Окреслено роль педагогічної взаємодії у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя.

6. У результаті здійсненого наукового аналізу проблеми історико-компаративного контексту розвитку особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі в окреслений хронологічний період виявлено такі *спільні тенденції цього процесу*: унормування вимог до вчителів в обох країнах (починаючи з кінця XVIII – початку XIX століття), що вплинуло на розвиток ідей про особистісну педагогічну культуру в педагогічній теорії і практиці України і Польщі; обґрунтування педагогічної культури вчителя його особистісними (психологічними, поведінковими, кваліфікаційними, атрибутивними) характеристиками в педагогічній теорії обох країн; алгоритмізації та моделювання процесу розвитку особистісної педагогічної культури в історії та теорії педагогіки, що має спільні риси в українських і польських наукових джерелах. Сформульовано висновок про схожість основних тенденцій розвитку шкільництва в Україні та Польщі, спільні риси розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя та їх приналежність до європейського простору педагогічної науки, відмінності в трактуванні особистісної педагогічної культури вчителя на нормативно-правовому, функціональному та аксіологічному рівнях в обох країнах.

Дослідження дозволило сформулювати також основні *тенденції, що зумовлюють соціокультурні детермінанти розвитку особистісної педагогічної культури вчителя*: до зниження ролі соціокультурного середовища школи у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі і винесення цього процесу значною мірою у позашкільне середовище; до зростання середнього рівня соціокультурного статусу вчителів обох країн з

переважанням середньозрівноваженого рівня участі в культурі та індиферентного ставлення до неї; до використання можливостей українських і польських педагогів щодо трансляції культури в учнівському середовищі, ураховуючи потужність культуротворчого ресурсу педагогів обох країн.

Відзначено, що провідною тенденцією і в українських, і в польських освітніх реаліях є тенденція до стандартизації професійної підготовки і професійної діяльності педагогів, що спричинює певну уніфікацію підходів до особистісної педагогічної культури вчителів. Доведено, що крім *позитивів* означеної тенденції (оптимізація якісної та кількісної оцінки рівня професійної компетентності і рівня особистісної педагогічної культури вчителів, можливість моніторингу сформованості провідних професійних компетентностей та складників особистісної педагогічної культури вчителів обох країн та ефективного впливу на зростання рівня означеної культури тощо), існує низка *ризиків* цієї тенденції. Всю сукупність виявлених у ході дослідження тенденцій розвитку особистісної педагогічної культури вчителя систематизовано як соціокультурні, особистісні та компетентнісні.

Проведене дослідження дало можливість сформулювати окремі *рекомендації* щодо розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні, виходячи з проаналізованого польського досвіду та досвіду реформування освітньої сфери в Україні в останні десятиліття. Визначено кілька рівнів їх реалізації, а саме: *нормативний* (рівень нормативно-правового забезпечення процесу розвитку особистісної педагогічної культури вчителя), *інституційний* (розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в процесі професійної діяльності), *особистісний* (розвиток особистісної складової педагогічної культури вчителя виходячи з *самопроцесів* – самооцінки, самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо: у розробці сучасних моделей професійно-педагогічної культури вчителя в умовах трансформаційних процесів у системі освіти України та прийняття Концепції «Нова українська школа»; у вивченні досвіду провідних європейських країн

щодо розвитку педагогічної культури та педагогічної етики в соціокультурному середовищі школи; в історико-педагогічному аналізі ідей про педагогічну культуру вчителя в педагогічній думці України XVIII-XX століть.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдрахманова, В., 1998. Залежність самооцінки від інтраособистісного та інтерособистісного порівняння дітей. *Вопросы психологии*, № 5, с.138-140.
2. Аверьянов, А.Н. 1976. *Система: философская категория и реальность*. Москва: Наука.
3. Агапов, В.С. 2000. *Я-концепция как интегративная основа личности и деятельности руководителя: учеб.-метод. пособие*. Москва: МОСУ.
4. Адольф, В.А., 1998. *Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя*. Доктор наук. Красноярский государственный университет.
5. Аза, Л., Бегека, Л., Бегека, Н., Казачков В. и др. 1990. *Формирование духовной культуры студенческой молодежи*. Киев: Вища школа.
6. Акофф, Р., 1971. О природе систем. *Известия АН СССР. Серия Техническая кибернетика*, вып. 3, с.68-75.
7. Амонашвили, Ш.А. 1990. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск: «Университетское».
8. Ананьев, Б.Г. 1968. *Человек как предмет познания*. Ленинград: Изд-во ЛГУ.
9. Ангопова, Н.В., 2007. Личностная идентичность в общении современного педагога. *Вопросы психологии*, № 6, с.27-28.
10. Андреев, В.И. 1994. *Эвристика для творческого саморазвития*. Казань: Изд-во Казанского ун-та.
11. Андрушкевич, Ф., 2011. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій в освітніх системах України і Польщі. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, вип. 1, с.7-11.
12. Андрущенко, В. і Табачек, І., 2005. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, № 1, с.58-69.

13. Андрущенко, В.П. 2004. *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.
14. Андрущенко, В.П. 2006. *Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу*. Київ: ТОВ „Атлант ЮЕМСі”.
15. Антонець, М., 2006. Проблема педагогічної творчості учителя в спадщині В.О. Сухомлинського. *Рідна школа*, № 9, с.7-10.
16. Антонова, О.Є., 2010. Технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів. W: W. Kremien, T. Lewowickiy i S. Sysojewa, red. *Paradigmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli*. Warszawa–Krakow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, с. 196-203.
17. Арзаканян, С.Г., 1961. Культура и цивилизация: проблема теории и истории. *Вестник истории мировой культуры*, кн. 3.
18. Аристотель. 1978. *Сочинения*. В 4 т. Москва: Мысль, Т. 1.
19. Арнольд, А.И. 1992. *Человек и мир культуры: введение в культурологию*. Москва: Изд-во МГИК.
20. Артановский, С.Н. 1977. *Некоторые проблемы теории культуры*. Ленинград: ЛГИК.
21. Артемчук, Г.І., Курило, В.М. та Кочерган, М.П. 2000. *Методика організації науково-дослідної роботи: навч. посіб. для студ. та викл. вищ. навч. закл.* Київ: Форум.
22. Асташова, Н.А. 2002. Концептуальні засади педагогічної аксіології. *Педагогіка*, № 8, с.8-12.
23. Бабич, М. та Вітвицька, С.С., 2014. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. В: С.С. Вітвицька та Н.М. Мирончук, ред. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с.77-80.
24. Бабишин, С. 1973. *Школа та освіта давньої Русі*. Київ: Вища школа.
25. Баклан, А.О., 2007. Концептуальні положення діяльності педагога. В:

- Сучасні проблеми якості освіти: тези доп. регіональної наук.-практ. конф. Донецьк: ДНУ. с.242-246.*
- 26.Балл, Г.О. та Медінцев, В.О., 2011. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*, № 3, с.7-14.
 - 27.Баллен, Е.А. 1969. *Преемственность в развитии культуры*. Москва: Госполитиздат.
 - 28.Барикін, Ю.В. та Назарчук, Т.Б. 2004. *Культурологія: навчальний посібник*. Симферополь: Ун-т економіки та управління.
 - 29.Баскаков, А.Я. и Туленков, Н.В. 2004. *Методология научного исследования: учеб. пос. 2-е изд., испр.* Киев: МАУП.
 - 30.Бастун, М.В. *Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення* [online]. Доступно: http://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf
 - 31.Батракова, С.Н. 1986. *Основы профессионального педагогического общения*. Ярославль: Издательство Ярославского университета.
 - 32.Бахтин, М.М. 1979. К философским основам гуманитарных наук. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство. с.328-335.
 - 33.Безбородих, С.М. 2001. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Педагогіка, соціальна робота, Вип. 28, с.19-21.
 - 34.Бенин, В.Л. 1997. *Педагогическая культура: философско-социологический анализ*. Уфа: Башк. пед. ун-т.
 - 35.Бердяев, Н.А. 1999. *Самопознание*. Харьков: Фолио, Москва: Эксмо-пресс.
 - 36.Березівська, Л.Д. 2008. *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія*. Київ: Богданова, А.М.
 - 37.Березюк, О.С. та Мудра, О., 2014. Рефлексивна складова дидактичної підготовки учителів початкової школи в умовах сучасної освітньої системи. В: О.С. Березюк та О.М. Власенко, ред. *Тенденції модернізації національних освітніх систем: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

- 38.Берталанфи, Л. фон., 1977. История и статус общей теории систем. В: Л. фон Берталанфи. *Системные исследования*. Москва: Наука. с.28.
- 39.Бех, І.Д. 2003. *Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання*. Київ: Либідь.
- 40.Бех, І.Д., 1997. Цінності як ядро особистості. В: О.В. Сухомлинська, ред. *Цінності освіти і виховання: наук. метод. зб.* Київ: АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. с.8-11.
- 41.Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип. 3.
- 42.Бех, І.Д., 2002. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України*. Харків: "ОВС". с.69-83.
- 43.Библер, В.С. 1990. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва: Политиздат.
- 44.Библер, В.С., 1989. Идея культуры в работах Бахтина. *Одиссей. Человек в истории. Исследования по социальной истории и истории культуры*. Москва: Просвещение. с.21-59.
- 45.Билюк, А.В. 2007. *В.О. Сухомлинский о воспитании личности школьника: учеб. пособие*. Москва: Иллион.
- 46.Бібік, Н.М., 2013. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, № 8-9, с.26-30.
- 47.Блауберг, И.В. и Юдин, З.Т. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.
- 48.Богосвятська, А.І., 2013. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література в школах України: метод. журнал*, № 1, с.34-41.
- 49.Бодалев, А.А. 1995. *Личность и общение*. Москва: Международная педагогическая академия.

- 50.Бодалев, А.А. ред., 2002. *Психология и педагогика: учебное пособие*. Москва: Изд-во Института психотерапии.
- 51.Бойко, А.М. ред., 2002. *20 выдающихся украинских педагогов. Персоналии в истории национальной педагогики*. Полтава: АСМІ.
- 52.Бойко, А.М. ред., 2004. *Персоналії в історії національної педагогики. 22 видатних українських педагоги*. Київ: Професіонал.
- 53.Бойченко, В. *Проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя* [online]. Доступно: <http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/29/visnuk_3.pdf>
- 54.Бондар, В.С. та Допіра, М.А., 2007. Розгляд методу контент-аналізу з погляду кількісно-якісних технік проведення. *Наукові записки НаУКМА*. Київ: Національний університет "Києво-Могилянська академія". Т. 70. "Соціологічні науки". с.17-26.
- 55.Бондаревская, Е.В. 2005. *Теория и практика личностно ориентированного образования / Личностно-ориентированное образование*. Москва: Современный Гуманитарный Университет.
- 56.Бондаревская, Е.В., 1998. Основные положения первой концепции общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе. *Педагогическая наука юга России*, вып. 1, с.12-18.
- 57.Бондаренко, О.О., 2009. Участь у культурі та культурна активність студентів у дослідженнях польських науковців. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 2, с.59.
- 58.Борев, Ю.Б. 1988. *Эстетика*. 4-е изд., доп. Москва: Политиздат.
- 59.Борисова, О.М., 1981. Про роль професійної діяльності в розвитку особистості. В: Л.І. Анциферова, ред. *Психологія формування і розвитку особистості*. Львів: Освіта. с.159-177.
- 60.Боришевський, М.Й. 2012. *Особистість у вимірах самосвідомості*. Суми: Видавничий будинок «Еллада».

- 61.Боришевський, М.Й., 1997. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*, № 1, с.144-150.
- 62.Брюховецька, О.В. та Чаусова, Т.В., 2012. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*, 1 (20), с.74-78.
- 63.Буланова, В.А. 2012. Соціальний статус особистості як чинник становлення її салютогенетичної спрямованості. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова*, т. 17, вип. 9, с.54-60.
- 64.Бульвінська, О.І., 1998. *Формування дидактичних умінь у студентів педагогічних університетів України*. Кандидат наук. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
- 65.Бурцева І.І. 2012. Діагностика рівнів сформованості цінностей у студентів класичного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. №2 (49). с. 11-18.
- 66.Бутенко, Н., 2009. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна, вип. 25, ч. 1, с.31-39.
- 67.Бучківська, В.В. та Зоц, В.Н. ред., 2007. *Педагогічна спадщина А.С. Макаренка в контексті особистісно-орієнтованого підходу у вихованні*: монографія. Хмельницький: Хмельницька гуманіт.-пед. акад.
- 68.Вайдич, Н.В., 2011. Педагогічне спостереження. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*, № 2, с.98-101.
- 69.Варданян, Ю.В., 1999. *Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога)*. Доктор наук. Московский государственный педагогический университет.
- 70.Вардомацкий, А.П. 1987. *Моральная регуляция поведения личности*: монография. Минск: Наука и техника.
- 71.Варій, М.Й. 2008. *Психологія особистості*: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури.

- 72.Вачевський, М.В. 2005. *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції*: монографія. Київ: ВД „Професіонал”.
- 73.Ващенко, Г. 1994. *Виховний ідеал*. Полтава: Полтавський вісник.
- 74.Велітченко, Л.К., 1997. Психолого-педагогічний практикум у системі підготовки до педагогічної взаємодії. *Педагогіка і психологія*, № 4, с.35-41.
- 75.Вершловский, С.Г. и Матюшкина, М.Д. 2006. *Контент-анализ в педагогическом исследовании*: учеб. пособ. – Санкт-Петербург: СПбАПО.
- 76.Вишневський, О. 2006. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*: посіб. для студ. вищих навч. закладів. 2-е вид., доопр. і доп. Дрогобич: Коло.
- 77.Вишневський, О., 1997. Система цінностей і стратегія виховання. *Рідна школа*, № 7-8, с.3-5.
- 78.Вітвицька, С.С. 2006. *Основи педагогіки вищої школи*: підручник за модельно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.
- 79.Вітвицька, С.С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*: наук.-метод. журнал, вип. 10, с.63-67.
- 80.Вітвицька, С.С., 2016. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута.
- 81.Вознюк, О.В., 2010. Сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога. [Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка](#), № 3, с.38-43.

- 82.Возняк, С. та Заяц, Т., 2015. Людяність як необхідна категорія нового педагогічного мислення. *Проблеми гуманітарних наук*. Серія Філософія, вип. 35, с.5-12.
- 83.Возняк, С.В., 2014. Екзистенціали як форми культурологічного. В: Н. Скотна, гол. ред., О.Ткаченко, ред. розділу та ін. *Проблеми гуманітарних наук*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, вип. 23. Філософія, с.66-79.
- 84.Волкова, В.А., 2005. Педагогічні умови спрямованості навчально-виховного процесу на ціннісне відношення студентів до майбутньої професії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, № 1, с.166-172.
- 85.Выготский, Л.С. 1987. *Психология искусства*. Москва: Педагогика.
- 86.Выготский, Л.С. 1999. *Мышление и речь*. 5-е изд-е, испр. Москва: Изд-во «Лабиринт».
- 87.Выготский, Л.С., 1991. *Проблема культурного развития ребенка*. Вестник Московского университета. Серия 14, Психология, № 4, с.5-18.
- 88.Гадамер, Х.-Г. 1988. Бессонова, Б.Н., общ. ред. и вступ. статья. *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. Москва: Прогресс.
- 89.Гадамер, Х.-Г. 1991. *Актуальность прекрасного*. Москва: Прогресс.
- 90.Гайдур, М.І., 2010. *Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища*. Кандидат наук. Кримський гуманітарний університет.
- 91.Галузинський, В.М. та Євтух, М.Б. 1995. *Педагогіка: теорія та історія* [Текст]: навч. посіб. Київ: Вища школа.
- 92.Гамини, Т.С., Рацул, А.Б. и Турчак, А.Л. 2003. *История педагогики*: учеб. пособие. Ч. 1. История зарубежной педагогики. Москва: Полигр.-изд. центр ООО "Имекс ЛТД".

93. Ганнусенко, Н.І. та Мацейків, Т.І., 1997. Формування культури міжнаціонального спілкування школярів у поліетнічному середовищі. *Педагогіка і психологія*, № 3, с.87-92.
94. Гаркуша, С.В. *Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності* [online]. Доступно: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1319>
95. Гасанов, З.Т. 1996. Проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости. *Педагогика*, № 6. с.51-55.
96. Гасанов, З.Т. 1999. *Педагогика межнационального общения*: [учеб. пособ.]. Москва: Прогресс.
97. Гершунский, Б.С. 1998. *Философия образования*: учеб. пособ. для студентов высших и средних пед. учеб. заведений. Москва: Московский психолого-социальный институт.
98. Глузман, А.В. 2007. *Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования*. Киев: Издательский центр „Просвіта”.
99. Глузман, О., 2009. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, № 2, с.51-60.
100. Гнезділова, К.М., 2008. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця. В: *Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 27-28 березня. Черкаси: Вид-во ЧНУ.
101. Головчук, С.Ю., 2011. Виховання волі і характеру молоді у педагогічній спадщині Г. Ващенко. *Педагогічний альманах*, вип. 9, с.245-248.
102. Гольдентрихт, С.С. 1977. *О природе эстетического творчества*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
103. Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
104. Гончаренко, С.У. 2008. *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця».

105. Горбунова, Л. 2002. Освіта в умовах поліетнічного суспільства. *Вища освіта України*, № 4, с.8-15.
106. Гриньова, В.М. 1998. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти*. Харків: Основа.
107. Гриньова, В.М. 2001. *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*: автореферат дис. доктора пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.
108. Гриньова, В.М., 1997. Цілісний підхід до формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. праць. Харків: ХГПУ, вип. 4, с.54-59.
109. Гриньова, В.М., 2006. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*, № 4, с.58-62.
110. Гриценко, О. ред., 2001. *Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації*. Київ: УЦКД.
111. Грінченко, Б.Д. 1916. *Народні вчителі і українська школа*. Київ: б.в.
112. Грінченко, Б.Д., 1885. Цель народной школы. *Русский народный учитель*, № 5, с.295-299.
113. Грозан, С., 2014. *Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації* [online]. Доступно: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1282-kompetentnisnij_pidxid_yak_skladova_chastina_pidgotovki_majbutnogo_vchitelya_muziki_do_profesijnoi_samorealizacii87>
114. Громов, И.А., Мацкевич, А.Ю. и Семенов, В.А. 1996. *Западная теоретическая социология*. Санкт-Петербург: Ольга.

115. Гук, О.В., 2012. *Розвиток ідей освіти молоді в педагогічній спадщині Григорія Ващенка*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
116. Гура, В.В., 1994. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет.
117. Гусак, П.М. 1999. *Підготовка учителя: технологічні аспекти*. Луцьк: Вежа.
118. Демчук, О.І., 2013. Формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах полікультурної взаємодії [Текст]. В: *Інновація та моделі безперервної освіти: матеріали Міжнародного кримського педагогічного конгресу*. смт. Гаспра, АР Крим, 2-4 жовтня 2013. Київ: Інститут обдарованої дитини.
119. Деряга, Л.М. *Методичні рекомендації щодо організації роботи з духовного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільлі в 2013-2014 н.р.* [online]. Доступно: <<https://docs.google.com/document/d/1k4-YvdEnBWgIjBWHNr9yNmIaGMx6KBdchMm6unD6NMU/edit?pli=1>>
120. Джеймс, В., 1991. *Психология*. Перевод с англ. Москва: Педагогика.
121. Дистервег, А., 1988. О природосообразности и ультурсообразности в обучении. *Народное образование*, № 7, с.193-197.
122. Дорфман, Л.Я., Дружинина, В.Н., Коростелянин, К. и Либин, А. ред., 1998. *Стиль человека: психологический анализ*. Москва: Смысл.
123. Драгайцев, О.І., 2008. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки, вип. 145, с.25-28.
124. Дубасенюк, О.А. ред., 2001. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*: навч. посіб.: у 2-х ч. Ч.ІІ: Технології

соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т.

125. Дубасенюк, О.А. ред., 2011. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
126. Дубасенюк, О.А., 1994. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності [Текст]. *Педагогіка і психологія*, № 4, с. 94-97.
127. Дубасенюк, О.А., 1995. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності. В: С.В. Кириленко, видав. *Нові технології освіти*: зб. наук. статей. Київ: ІСДО. с.145-154.
128. Дубасенюк, О.А., 2010. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. В: О.С. Березюк та Л.О. Глазунової, ред. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства*: зб. наук. праць молодих дослідників. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с.10-16.
129. Дубовик, О.В., 2001. Полікультурна освіта: сучасні теорії та концепції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4, с. 40-50.
130. Дюркгейм, Э. 1995. *Социология. Ее предмет, метод, назначение*. Москва: Знание.
131. Дьяченко, М.И. и Кандыбович, Л.А. 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ.
132. Євтух, М.Б. та Матвієнко, О.В., 1994. Проблеми професійної підготовки вчителя в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. *Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки*: зб. наук. праць. Київ.
133. Єрмакова, С.С., 2003. *Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів*. Кандидат наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського.

134. Єфіменко, С.М., 2015. *Розвиток інтелектуально-творчого потенціалу майбутнього учителя технологій у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.
135. Жаловага, А.С., 2005. Християнська мораль, віра, психологія: точки перетину. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 20, с.32-35.
136. Заброцький, М.М., Савиченко, О.М. та Тичина, І.М. 2009. *Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів*. Київ: Освіта України.
137. Забужко, О.С. 1997. *Шевченків міф України: Спроби філософського аналізу*. Київ: Знання.
138. Завалевський, Ю., 2010. Шляхи і рівні підготовки вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу. *Науковий часопис НДУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.
139. Заслюженюк, В.С. та Присакар, В.В., 1999. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування. *Педагогіка і психологія*, № 2, с.66-75.
140. Зимовець, О.А., 2009. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, № 43, с.150-156.
141. Золотухіна, С.Т. 1995. *Тенденції розвитку виховуючого навчання*. Харків: Основа.
142. Зубенко, О.В., 2007. *Роль пізнавальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності студентів вищих навчальних закладів [online]*. Доступно:
<http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20910.doc.htm>

143. Зязюн, І., 2000. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*, вип. 7, с.11-58.
144. Зязюн, І., 2011. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць. Київ–Полтава: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. с.9-24.
145. Зязюн, І.А. 1999. Людина в контексті гуманітарної філософії. В: І. Зязюн, Т. Левовицький, Н. Ничкало та І. Вільш, ред. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: українсько-польський журнал. – Ченстохова–Київ: Видавництво Вищої Педагогічної школи у Ченстохові, вип. № 1, с.323-333.
146. Зязюн, І.А. 2004. *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.
147. Зязюн, І.А. 2005. *Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: [монографія]. Київ–Глухів: РВВ ГДПЦ.
148. Зязюн, І.А. ред., 1997. *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.
149. Зязюн, І.А., 1995. Педагогічна майстерність як мистецька дія: посібник для вчителів. *Рідна школа*, № 7-8, с.31-50.
150. Зязюн, І.А., 2005. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*, вип. 25, с.13-18.
151. Зязюн, І.А., 2014. Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії. В: О.А. Дубасенюк та В.А. Ковальчук, ред. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. с.8-20.

152. Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В., Кривонос, І.Ф. та ін. 2004. *Педагогічна майстерність*: підручник. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа.
153. Исаев, И.Ф. 2002. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*: учеб. пособ. [для студентов высших учебных заведений]. Москва: Академия.
154. Іванов, О.В., 2013. Класичний контент-аналіз та аналіз тексту: термінологічні та методологічні відмінності. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*, № 1045, с.69-74.
155. Іванова, С.В., 2010. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, вип. 52, с.152-156.
156. Іванова, Т.В., 1995. Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*, № 2, с.86-93.
157. Ілліна, О.В *Формування у майбутнього вчителя організаторських умінь* [online]. Доступно: <<http://studentam.net.ua/content/view/7521/97/>>
158. Каган, М.С. 1974. *Человеческая деятельность (Опыт системного анализа)*. Москва: Политиздат.
159. Коган, Л.Н. ред., 1981. *Культурная деятельность: опыт социологического исследования*. Москва: Наука.
160. Каган, М.С. 1971. *Лекции по марксистско-ленинской этике и эстетике*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.
161. Каган, М.С. 1997. *Философская теория ценностей*. Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис».
162. Калюжна, Т.Г. та Уваркіна, О.В. наук. ред. 2012. *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
163. Кан-Калик, В.А. и Никандров, Н.Д. 1988. *Педагогическое творчество*. Москва: Просвещение.

164. Карпова, Л.Г., 2004. *Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.
165. Киричук, О.В. та Роменець, В.А. 2000. *Основи психології*: підручник. Київ: Либідь.
166. Киричук, О.В., 1977. Спілкування в колективі як фактор формування особистості учня. *Радянська школа*, № 1, с.23-27.
167. Кирьякова, А.В. 2000. *Реализация ценностного подхода в педагогике школы*: монографія. – Москва–Оренбург: Изд-во ОрГУ.
168. Коваленко, Л.А., 2009. Психологічний зміст професійної культури педагога. *Проблеми сучасної психології*, № 6, с.331-339.
169. Ковальчук, В.В. та Моїсеєв, Л.М. 2008. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. 5-те вид. Київ: Видавничий дім «Професіонал».
170. Козаков, В.А. та Дзвінчук, Д.І. 2003. *Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: методологія та практика*: [монографія]. Київ: НІЧЛАВА.
171. Колмогорова, И.В., 2008. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. *Известия 14 Уральского государственного университета*, № 60, с.163-167.
172. Комісаров, В.О., 2003. *Формування соціально-культурного простору середнього навчально-виховного закладу*: автореферат дис. кандидата пед. наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
173. Конверський, А.Є. 2010. *Основи методології та організації наукових досліджень*: навч.посіб.для студентів, курсантів, аспірантів та ад'юнктів. Київ: Центр учбової літератури.
174. Конопкин, О.А. и Моросанова, В.И., 1989. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности. *Вопросы психологии*, № 5, с.18-26.

175. Корабельнікова, Д.С., 2010. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки), № 4, с.118-121.
176. Корецька, Л.О., 2014. *Становлення і функціонування соціальних інституцій в умовах освітньо-виховного простору Півдня України (друга половина XIX – початок XX століть)*. Кандидат наук. Херсонський державний університет.
177. Королько, В.Г. 1997. *Основи публік релейнз*: навч. посібник. Київ: Інститут соціології НАН України.
178. Корчак, Я., 2012. *Право на повагу*. Переклад з польської І. Ковальчук, Б. Матіяш, Р. Свято. Упорядник І. Ковальчук. Київ: Дух і літера.
179. Коць, М.О., 2007. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога. *Практична психологія та соціальна робота*, № 1, с.52-55.
180. Кравець, М.С., Семашко, О.М., Піча, В.М. та ін. за заг. ред. Пічі, В.М. 2003. *Культурологія*: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів I-IV рівнів акредитації. Львів: „Магнолія плюс”.
181. Кравченко, Д.М., 2012. Андрагогічні основи підготовки вчителя історії для вітчизняного ЗНЗ. *Дидаскал*: часопис каф. педагогіки Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава, № 12, с.186-190.
182. Краевский, В.В. 2001. *Методология педагогики*: пособие для педагога-исследователя. Чебоксары: ЧГУ.
183. Краевский, В.В. 2003. *Общие основы педагогики*: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия».
184. Кремень, В.Г., 2012. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. В: В. Кремень, Т. Левовицький, Є. Нікіторович та С. Сисоєва, ред. *Освіта у полікультурних суспільствах*.

- Варшава: Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці, с.45-55.
185. Крылова, Н.Б. 2000. *Культурология образования*. Москва: Народное образование.
 186. Кузьменко, В.В. та Гончаренко, Л.А. 2006. *Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи: навчальний посібник*. Херсон: РПО.
 187. Кузьмина, Н.В. 2010. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.
 188. Кузьмина, Н.В. и Кухарева, Н.В. 1976. *Психологическая структура деятельности учителя: тексты лекций*. Гомель: Изд-во Гомельского ун-та.
 189. Куньч, З. 2005. *Універсальний словник української мови*. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан.
 190. Кух, А.М., 2012. Професійні компетентності учителя фізики та їх формування. [Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі](#), вип. 10, с.43-51.
 191. Лаппо, В., 2014. Культурно-освітній простір класичного університету як передумова виховання духовних цінностей студентської молоді. В: В.В. Молодиченко, ред. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: соціально-педагогічні аспекти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 12-13 червня 2014*. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького.
 192. Леви-Стросс, К., 1983. *Структурная антропология* [online]. Доступно: <http://yanko.lib.ru/books/cultur/stross_struktur_antrop.htm>
 193. Леднев, В.С. 2002. *Научное образование: развитие способностей к научному творчеству*. Изд. второе, испр. Москва: МГАУ.
 194. Леонтьев, А.М. 2005. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл.

195. Леонтьев, А.Н. 1981. *Проблема развития психики*. Москва: Изд-во МГУ.
196. Лессинг, Г. 1936. *Гамбургская драматургия*. Москва–Ленинград: Academia.
197. Липкина, А.И., 1975. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности. *Проблемы диагностики умственного развития учащихся*. Москва: Просвещение. с.32-41.
198. Литвинова, С., 2014. Розвиток навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу як наукова проблема. В: І. Аносов, гол. ред. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Мелітополь, № 1(12), с.39-47.
199. Луговий, В. І. 2009. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 13-26.
200. Лурия, А.Р. 2006. *Лекции по общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
201. Мазур, Н., 2007. Зміст професійної культури викладача вищої школи. *Рідна школа*, № 4, с.12-14.
202. Макаренко, А.С. 1954. *Твори: у 7-ми тт.* Т. 5. Київ: Рад. школа.
203. Макаренко, А.С., 1953. Методи виховання. В: А.С. Макаренко. *Твори у 7-ми томах*. Київ: Радянська школа, т. 5, с.17-125.
204. Макаренко, А.С., 1983. Ярмаченко, Н.Д. и др., ред. *Избранные произведения: [в 3-х т.]*. Пед. б-ка. Киев: Рад. школа. 1983. Т. 3. Общие проблемы педагогики.
205. Максименко, С., 2013. Психологія учіння людини. *Слово*. № 3, с.8-11.

206. Максименко, С.Д. та Пасічник, І.Д., 2009. *Стан та перспективи когнітивної психології в Україні* [online]. Доступно: <file:///C:/Users/1/Downloads/Nznuoapp_2009_12_3.pdf>
207. Маркарян, Э.С. 1983. *Теория культуры и современная наука*. Москва: Мысль.
208. Маркова, А.К. 1993. *Психология труда учителя: книга для учителя*. Москва: Просвещение.
209. Маркова, А.К. 1996. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд Знание.
210. Мартинюк, О.Б., 2003. Дослідження професійних ціннісних орієнтацій вчителя як цілісної системи. *Ценностные приоритеты образования в XXI веке: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* Луганск.
211. Маслоу, А. 2010. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.
212. Матійків, І., 2006. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал*, № 3, с.44-53.
213. Матійчик, Я.П. та Чумак, В.М., 2002. Українсько-польські відносини. В: О.С. Власюк, ред. *Стратегії розвитку України: теорія і практика*. Київ: НІСД. с.306.
214. Матяж, С.В. та Березянська, А.О., 2013. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. Серія Соціологія, т. 225, вип. 213, с.27-30.
215. Мелешко, В., 2014. Особливості формування навчально-виховного середовищі у сільській школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, вип. 51, с.65-71.
216. Мельничук, О.С. ред., 1974. *Словник іноземних слів*. Київ: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР (АН УРСР).

217. Мерлин, В.С. 1986. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. Москва: Педагогика.
218. Мешко, Г. *Педагогічна діяльність як детермінанта професійного здоров'я вчителя* [online]. Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. Доступно: <<http://social-science.com.ua/article/488>>
219. Мешко, Г.М. 2010. *Вступ до педагогічної професії*: навч. посіб. Київ: Академвидав.
220. Миронова, Г.В., 2007. *Организация мультикультурного образовательного пространства педагогического колледжа*: автореф. дисс. кандидата пед. наук. Волгоград.
221. Митина, Л.М. 1994. *Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы)*. Москва: «Дело».
222. Михеев, В.И. 2006. *Моделирование и методы теории измерений в педагогике* [текст]. 3-е изд., стереотип. Москва: КомКнига.
223. Михелев, А.Д., 1992. *Общекультурная и художественно-эстетическая подготовка студентов – важнейший фактор преодоления кризиса высшего образования и общественного развития XX в. В: Научно-методические аспекты совершенствования вузовского образования в условиях многоступенчатой подготовки специалистов*. Харьков: ХГУ. с.33-37.
224. Міщенко, І.Б., 2004. *Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки*. Кандидат наук. Київський національний економічний університет.
225. Моляко, В.О., 2001. *Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності*. В: С.Д. Максименко, ред. *Актуальні проблеми психології*: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ Нора-Друк, Вип. 21.

226. Моросанова, В.И. и Аронова, Е.А. 2007. *Самосознание и саморегуляция поведения*. Москва: Изд-во “Институт психологии РАН”.
227. Москаленко, В.В. 2008. *Соціальна психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Центр учбової літератури.
228. Москалець, В.П., 2011. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної психології. *Психологія і суспільство*, № 1, с.96-106.
229. Мостепаненко, М.В. 1972. *Философия и методы научного познания*. Ленинград: Лениздат.
230. Мудрак, В.І., 2005. Соціокультурний аспект розвитку вищої освіти в постіндустріальному суспільстві. *Культура і сучасність*, № 1, с.119-127.
231. Мукомел, С.А., 2010. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти. *Педагогічні науки: Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького*, вип. 125, с.108-113.
232. Мэй, Р. 2004. *Открытие Бытия*. Москва: Институт Общегуманитарных Исследований.
233. Мясичев, В.Н., 1960. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. *Психологическая наука в СССР*. Москва: Изд-во АПН РСФСР. Ч. 2, с.110-125.
234. М'ясоїд, П.А. 1998. *Загальна психологія*. Київ: Вища школа.
235. Настенко, Л.Г., 2002. *Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.
236. Немов, Р.С. 1990. *Психология*. Москва: Просвещение.
237. Нечипоренко, Л.С. 1993. *Педагогічна культура*. Харків: ХДУ.
238. Николис, Г. и Пригожин, И. 1979. *Самоорганизация в неравновесных системах*. М.: Мир.
239. Никоненко, Н.В. *Компетентнісний підхід до підготовки вчителів спеціальної школи* [online]. Доступно: <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Nikonenko5.pdf>

240. Ничкало, Н., 2002. Сучасні тенденції у підготовці педагогів професійного навчання (міжнародний аспект та українські перспективи). *Педагог професійної школи: зб. наук. праць АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти та ін.*, вип. 3, с. 5-13.
241. Ничкало, Н.Г. *Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації* [online]. Доступно: <<http://refdb.ru/look/3629508.html>>
242. Овчарук, О.В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека освітньої політики. Київ: "К.І.С."
243. Овчарук, О.В., 2004. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: (Бібліотека з освітньої політики). Київ: К.І.С. с. 7-24.
244. Огієнко, І. 1991. *Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу*. – Київ: "Абрис".
245. Ожегов, С.И. и Шведова, Н.Ю. ред., 1990. *Словарь русского языка: 70000 слов. 23-е изд., испр.* Москва: Русский язык.
246. Околович, О., 2014. Професійна культура вчителя крізь призму теорій Василя Сухомлинського. *Людинознавчі студії*, вип. 29. Педагогіка, с.115-124.
247. Олах, А., 1968. Творческий потенциал и личностные перемены. *Общественные науки за рубежом*, № 4, с.69-73.
248. Остряньська, О.А. 2002. *Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів*: автореферат дис. кандидата пед. наук. Харків: Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.
249. Павицька, С.Ю. *Освіта в контексті формування віртуальної культури особистості* [online]. Доступно: <http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_35_21.pdf>

250. Палеха, Ю.І. та Тимошенко, З.І. ред., 2005. *Іміджологія*: навч. посіб. Київ: Вид-во Європейського університету.
251. Пархомчук, В.В. *Роль релігії у формуванні національної самосвідомості* [online]. Доступно: <http://iai.donetsk.ua/_u/iai/dtp/CONF/13_2003/articles/stat97.html>
252. Паталаха, М.Є., 2010. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. В: Л.Л.Товажнянський та О.Г.Романовський, ред. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. Харків: НТУ «ХПІ». Вип. 25 (29), с.118-125.
253. *Педагогічні ідеї А.С.Макаренка за рубежом*, 2012. В: О.А.Дубасенюк, ред. Інноваційність ідей А.С.Макаренка в педагогіці ХХІ століття: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
254. Пекар, В. *Про національні ідентичності* [online]. Доступно: <www.Ji-magazin.lviv.ua>
255. Пелех, Ю.В. та Євтух, М.Б. ред., 2009. *Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога*: монографія. Рівне: Теніс.
256. Перегуда, Є.В., Панібудьласка, В.Ф., Тороп, А.В., Макогон, В.П., Дьомкін, П.О., Деревінський, В.Ф., Савойська, С.В., Стеценко, С.В., Бабич, В.В., Шевельова, Т.В. та Оксюковський, П.П. 2010. *Історія української культури*: навч. посіб. Київ: КНУБА.
257. Перельгіна, Е.Б. 2002. *Психология имиджа*: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс.
258. Петренко, О. *Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період* [online]. Доступно: <kraeznavstvo.at.ua/_fr/0/6475091.doc>
259. Петрова, І.В. *Форми дозвілля в античності: культурологічний потенціал* [online]. Доступно: <http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_8_45.ph>

260. Петухова, Л.Є. *Становлення поняття «інформатичні компетентності» та рівні їх діагностики у майбутніх вчителів початкової школи* [online]. Доступно: <<https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=120>>
261. Пехота, О.М. та Єрмакова, І.П. 2012. *Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навч.-метод. посіб.* Миколаїв: Іліон.
262. Півненко, Ю.В., 2016. Система заходів з використанням ІКТ щодо формування нового педагогічного мислення учителів основ здоров'я. *Вісник Чернігівського державного університету. Серія Педагогіка*, № 136, с.167-171.
263. Підручна, З.Ф. *Теоретичні основи формування професійної компетенції майбутнього перекладача* [online]. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки, вип. 139, с.101. Доступно: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N139/N139p099-104.pdf>
264. Побірченко, Н.С., 2001. *Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття)*. Доктор наук. Інститут педагогіки АПН України.
265. Побірченко, О.А. *Модель особистості вчителя початкової школи* [online]. Доступно: <http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk.../3/vupysk_5.pdf>
266. Погодина, А.В., 2010. Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений. *Психологическая наука и образование*, № 1, с.41-47.
267. *Покращення компетенцій в 21 столітті: програма європейського співробітництва в школах* [online]. Доступно: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>>

268. Полетай, О.М., 2010. *Критерії готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями* [online]. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць, вип. 25. Доступно: <http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/index.htm>
269. Пометун, О.І., 2004. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. В: О.В. Овчарук, ред. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: (Бібліотека з освітньої політики). Київ: К.І.С.
270. Пометун, О. І., 2005. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки [Текст]. *Вісник програм шкільних обмінів*, № 23, с.18-20.
271. Пометун, О.І., 2015. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*, № 2, с.146-157.
272. Попенко, О.М., 2012. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 1, с.44-49.
273. Потебня, О. 1985. *Естетика і поетика слова*. Київ: Мистецтво.
274. Почепцов, Г.Г. 1999. *Теорія комунікації*. Київ: Видавничий центр “Київський університет”.
275. Притула, Л.П. *Основні характеристики та функції педагогічної культури* [online]. Доступно: <http://www.rusnauka.com/SND_2007/Pedagogica/18111.doc.htm>
276. Прокофьева, Л. 2005. *Современный толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.

277. Проценко, М. *Абстрактне і конкретне на емпіричному рівні наукового пізнання* [online]. Доступно: <<http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/39537/12-Protzenko.pdf?sequence=1>>
278. Пряжников, Н.С., 2002. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе. *Вопросы психологии*, № 1, с.71.
279. Пустовіт, Л.О., Скопенко, О.І., Сюта, Г.М. та Цимбалюк, Т.В. укладачі, 2000. *Словник іношомовних слів*. Київ: Довіра, УКВЦ «Рідна мова».
280. Пюра, О. *Педагогічні умови формування комунікативних умінь і навичок майбутніх педагогів* [online]. Доступно: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvpkhdpi/2011_22/171_174.pdf>
281. Равен, Дж. 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр.
282. Радул, В. 2014. До уявлень про соціальне середовище вищого навчального закладу. В: В.В.Радул, С.П.Величко та ін., ред. *Наукові записки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, вип. 131, с.18-22.
283. Рацул, О., 2015. Основні принципи навчання з метою системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [online]. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Педагогічні науки, вип. 135, с.180-185. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2015_135_47>
284. Рева, А.О. *Роль особистості викладача в навчально-виховному процесі* [online]. Доступно: <<http://intkonf.org/reva-ao-rol-osobistosti-vikladacha-v-navchalno-vihovnomu-protsesi/>>
285. Роджерс, К., 1994. *О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта*. Переклад М.М. Исениной, под. ред. д.п.н. Е.И. Исениной. Москва: Прогресс.

286. Роджерс, К., 2004. Вчитися біти вільним: гуманістична педагогіка. *Зарубіжна література*, № 20, с.23-24.
287. Розин, В.М. 2003. *Культурология*. Москва: Гардарики.
288. Рокич, М. 1973. *Природа человеческих ценностей*. Москва: Нью-Йорк.
289. Романець, В.А. 2001. *Психологія творчості*: навчальний посібник. Київ: Либідь.
290. Рубинштейн, С.Л. 2003. *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер.
291. Рудницька, О. 1992. *Деякі особливості сприймання школярами музики*. Київ: Вища школа.
292. Русова, С., 1913. Націоналізація дошкільного виховання. *Світло*, № 5. с.15-22.
293. Русова, С., 1997. Коваленко, Є.І., ред. Коваленко, Є.І. та Пінчук, І.М., упоряд., передм., прим. *Вибрані педагогічні твори*. У 2 кн. Київ: Либідь. Кн. 2.
294. Савостьянова, М.В., 2009. *Аксіологічні основи критики парадигмальної науки*: автореферат дис. доктора філософських наук. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
295. Савченко, О.П., 2012. Культурологічний підхід до підготовки майбутніх учителів. *Наука і освіта*: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України, № 8, с.146-148.
296. Саганенко, Г.И. 2004. *Многообразие возможностей социологического изучения сферы образования*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО. Ч. 1.
297. Садова, Т.А. *Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок* [online]. Доступно: <<http://vuzlib.com/content/view/331/84/>>
298. Садовский, В.Н. 1974. *Основания общей теории систем*. Москва: Наука.

299. Самбор, А.М. та Самбор, М.А., 2014. Християнство як підґрунтя духовного виховання майбутніх учителів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Педагогічні науки, № 2 (8), с.12-19.
300. Свідзинський, А. 2009. *Синергетична концепція культури*. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня».
301. Селевко, Г., 2004. Компетентности и их классификация. *Народное образование*, № 4, с.138-143.
302. Сейко, Н.А., 2014. Польськомовні джерела XIX – XX століть у вітчизняних історико-педагогічних дослідженнях. Педагогічний дискурс., вип. 15, с.630-636.
303. Семенець, Л.М. 2009. *Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики*. Київ: Освіта України.
304. Семеног, О.М. 2005. *Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника*: навч. посіб. Глухів: РВВ ГДПУ.
305. Семенюк-Іванюк, Л.Ю., 2009. Розвиток педагогічного мислення як компонент технології професійної підготовки майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 44, с.151-155.
306. Семиченко, В.А. 2004. *Психологія педагогічної діяльності*: навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. Київ: Вища школа.
307. Семиченко, В.А. та Заслуженюк, В.С. *Спілкування та його значення в житті людини* [online]. Доступно: <<http://hklіb.npu.edu.ua>>
308. Семиченко, В.А., 2001. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів [Текст]. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с.54-56.
309. Семотюк, О., 2004. Комп'ютерний контент-аналіз: основні завдання, сфери застосування, переваги та недоліки. *Вісник Львівського університету*. Серія журналістики, Вип. 25, с.397-401.

310. Сергієнко, Н.Ф. *Професійна компетентність сучасного вчителя* [online]. Доступно: <<http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>>
311. Серебрякова, Е.Л., 1955. *Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников*: автореферат дисс. кандидата психол. наук. Москва: Московский государственный университет.
312. Сидоренко, Т.Д., 2011. *Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя*: автореферат дис. кандидата пед. наук. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.
313. Сисоєва, С.О. 2001. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. В: К.В. Балабанов, С.О. Сисоєва та І.В. Соколова, ред. *Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті*: наукове видання. Маріуполь: Ноулідж. с.11-18.
314. Сисоєва, С.О. та Кристопчук, Т.Є. 2013. *Методологія науково-педагогічних досліджень*: підручник. Рівне: Волинські обереги.
315. Сисоєва, С.О., 2000. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації. *Наукові праці*: [зб. наук. праць]. – Миколаїв: Національний університет "Києво-Могилянська академія", Миколаївська філія. Т. 7: Педагогіка. с.13-19.
316. Сисоєва, С.О., 2008. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки. В: Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, С.О. Сисоєва та ін., ред. *Філософія педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. К.–Вінниця: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, с.51-58.
317. Скворцова, С.О., 2010. *Компетентнісний підхід. Формування професійної компетентності вчителя* [online]. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. Вип. 4. Доступно: <<https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=120>>
318. Скільський, Д., 2000. Проблема освітньо-виховного ідеалу в Шевченковій прозі. *Українська література в загальноосвітній школі*, № 4, с.15-18.

319. Сковорода, Г., 1973. *Повне зібрання творів: у 2х т. Т.1.: Пісні. Вірші. Байки. Трактати. Діалоги.* Київ: Знання.
320. Сластенин, В.А. и Чижикова, Г.И. 2003. *Введение в педагогическую аксиологию: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений].* Москва: Академия.
321. Сластенин, В.А. Исаев, И.Ф. и Шиянов, Е.Н. 2013. В.А. Сластенин, ред. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.* Москва: Издательский центр "Академия".
322. Слободчиков, В.И., 1997. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: Культурные модели школы*, вып. 7, с.177-184.
323. Смирнов, С.Н., 1978. Элементы философского содержания понятия «система» как ступени развития познания и практики. *Системный анализ и научное познание*, Вып. 1.
324. Сморгж, Л.О. 2005. *Естетика* [Текст]: навч. посіб. Київ: Кондор.
325. Соколова, І.В., 2012. Соціокультурна ідентичність і полікультурна освіта: педагогічний дискурс. В: Т. Lewowicki, J. Nikitorowicz і S. Sysojewa, red. *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych.* Warszawa. s.317-327.
326. Спицнадель, В.Н. 2000. *Основы системного анализа.* Санкт-Петербург: Бизнес-пресса.
327. Спирін, О.М. *Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики* [online]. Доступно: http://lib.iitta.gov.ua/835/1/Спирин_Компетент_подход_часопис.doc
328. Стельмахович, М.Г. 1996. *Українська родинна педагогіка.* Київ: Знання.
329. Стеценко, Н.М. та Чикалова, Т.Г., 2014. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах*, вип. 23, с.208-214.

330. Стецюк, К.В. та Сєдашова, О.А. *Педагогічна культура викладача в контексті вимог Болонського процесу* [online]. Доступно: <http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Stetsyuk_Syedashova.htm>
331. Стрельніков, В.Ю., 1995. *Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти*. Кандидат наук. Київ.
332. Стрельнікова, Н.М. 1996. *Формування у студентів педвузів педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл*. Кандидат наук. Академія педагогічних наук України.
333. Стрітьєвич, Т. *Структура професійної компетенції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва* [online]. Доступно: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/696/nz_vipusk_121_2.pdf>
334. Суворова, А.Н. *Введение в современную философию: учеб. пособ.* [online]. Доступно: <http://www.tinlib.ru/filosofija/vvedenie_v_sovremennuyu_filosofiyu/p1.php>
335. Султанова, Л.Ю., 2010. Теоретичні засади педагогічної аксіології в системі підготовки майбутнього педагога. В: Л.О. Хомич, ред. *Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога: монографія.* – Київ–Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. с.28-37.
336. Сурмін, Ю. П. 2006. *Майстерня вченого: підручник для науковця*. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні».
337. Сухомлинский, В.А., 1990. Как воспитать настоящего человека. В: О.В. Сухомлинская, сост. *Педагогическое наследие*. Москва: Педагогика. с. 37.
338. Сухомлинська, О.В. 2003. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ: А.П.Н.
339. Сухомлинська, О.В., 1997. Цінності у вихованні дітей та молоді. *Педагогіка і психологія*, № 1, с.105-111.

340. Сухомлинська, О.В., 1999. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*, № 1, с.31-45.
341. Сухомлинська, О.В., 2003. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*, № 1, с.39-43.
342. Сухомлинська, О.В., 2005. Історико-педагогічне дослідження та його „околиці”. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон, вип. XXXX, с.8-21.
343. Сухомлинський, В. 1977. *Вибрані твори*: в 5-ти т. Т. 5. Статті. Київ: Радянська школа.
344. Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 1. Роль особи вчителя в духовному житті колективу та особистості. Київ: Радянська школа.
345. Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 3. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа.
346. Сухомлинський, В.О. 1976. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 4. Павлівська середня школа. Київ: Радянська школа.
347. Сухомлинський, В.О. 1976-1980. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 3. Народження громадянина. Київ: Радянська школа.
348. Сухомлинський, В.О. 1977. *Вибрані твори* в 5-ти томах. Т. 2. Як виховати справжню людину. – Київ: Радянська школа.
349. Сухомлинський, В.О. 1977. *Моральне виховання*. Київ: «Радянська школа».
350. Сухомлинський, В.О. 1977. *Серце віддаю дітям*. Київ: Радянська школа.
351. Сухомлинський, В.О. 1998. *Сто порад учителеві*. Київ: Радянська школа.
352. Табачек, И., 2004. Личность учителя: философско-исторический экскурс. *Мультиверсум. Философский альманах*, № 42.
353. Тарасенко, І. *Філософія символічного світу культури* [online].
Доступно: <<http://archive.nndiuv.org.ua/fulltext.html?id=2289>>

354. Телешак, О.А., 2009. Компетентнісний підхід як засіб підвищення рівня підготовки студентів з безпеки життєдіяльності. *Наукові праці Донецького національного технічного університету*. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія», вип. № 6, с.96-100.
355. Терещенко, А.О., 2016. Інтерактивні технології у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки, № 135, с.136-138.
356. Тернер, Дж. 1985. *Структура социологической теории*. Перевод с английского. Москва: Прогресс.
357. Тофтул, М.Г. 2014. *Сучасний словник з етики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
358. Троцько, А.В., 2007. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості. *Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Том 1. Теорія та історія педагогіки*. Київ: «Педагогічна думка».
359. Троцько, Г.В., 2000. Система підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності. *Збірник наукових праць*. Харків: ХДПУ, № 7, с.5-10.
360. Тютин, В.С., 1969. О подходах к построению общей теории систем. *Системный анализ и научное знание*, вып. 2.
361. Уайт, Л., 1996. Понятие культуры. *Работы Л.А. Уайта по культурологии*. (Сборник переводов). Москва: Российская академия наук. Институт научной информации по общественным наукам. с.155-156.
362. Уваркіна, О., 2005. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста. *Вища освіта в Україні*, № 4, с.68-78.
363. Усенко, П.Г. 2012. Сеченов (Сєчєнов) Іван Михайлович. В: В.Смолій, гол. ред. кол. та ін. *Енциклопедія історії України: у 10 т.* Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, т. 9, с.547.

364. Успенский, В.Б. и Чернявская, А.П. 2003. *Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособ.* Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.
365. Ушаков, Д.Н., 2005. Татьянченко Н.Ф., ред. *Толковый словарь современного русского языка.* Москва: Альта-Пресс.
366. Ушинский, К. Д., 1953. Струминский В.Я., ред. *Избранные педагогические сочинения: в 2 т.* Москва: Учпедгиз.
367. Ушинский, К.Д. 2004. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.* Москва: Гранд: Фаир-Пресс.
368. Ушинський, К.Д., 1954. Костюк, Г.С., ред. *Твори [Текст]: в 6 т. Т. 1.* Педагогічні статті. Київ: Радянська школа.
369. Федорик, Ю. 2005. Реформи польської освіти: досягнення й протиріччя. *Педагогіка: зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).* Бердянськ: БДПУ, № 1. с. 99-101.
370. Филатова, А.Н. 1962. *Некоторые вопросы теории понятия (в связи с проникновением идеи развития в биологию).* Москва: Высш. школа.
371. Філатова, М. та Волкова Л., 2007. Соціальні компетенції і сучасна освіта. *Вища освіта в Росії*, № 11, с.65-72
372. Філіпчук, Г. 2002. *Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: [монографія].* Чернівці: Зелена Буковина.
373. Філіпчук, Г.Г., 2007. Культурологічна основа сучасної освіти. В: О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.І. Луговий, ред. кол. *Педагогічна і психологічна наука в Україні.* Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ: Педагогічна думка. с.37-45.
374. Флиер, А.Я. 2002. *Культурология для культурологов: учеб. пособ. для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии.* Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга.

375. Фортунатова, Е.Ю., 2004. *Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному*. Кандидат наук. Санкт-Петербургский государственный университет.
376. Франко, І.Я. 1954-1965. *Твори в 20-ти томах*. Т. 18. Київ: Держлітвидав України.
377. Франко, І.Я., 1960. З статті «Емерик Турчинський»: Посмертний спогад. В: О.Г. Дзеверин, упор. *Педагогічні статті та висловлювання*. Київ: Радянська школа. с.206-208.
378. Франко, І.Я., 1960. Наші народні школи і їх потреби. В: О.Г. Дзеверин, упор. *Педагогічні статті та висловлювання*. Київ: Радянська школа. с.191-196.
379. Фрейд, З. 1991. *Введение в психоанализ. Лекции*. Москва: Наука.
380. Фролов, П., 2011. Контент-аналіз. В: Ю. Левенець, Ю. Шаповал та ін., ред. кол. *Політична енциклопедія*. Київ: Парламентське вид-во. с.357.
381. Фрумкин, А.А. 2004. *Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности*. Санкт-Петербург: Речь.
382. Хакен, Г. 1980. *Синергетика*. Москва: Мир.
383. Хейзинга, Й. 1988. *Осень Средневековья*. 5-е изд. Перевод с нидерландского Д.В. Сильвестрова. Москва: Наука.
384. Ходжило, І.І., 2010. Трансформація державного управління освітою: уроки Польщі для України. *Вищі навчальні заклади у європейському навчально-освітньому просторі*: матеріали. наук.-практ. конф., Днепропетровськ. ун-т економіки і права, 25 лют. 2010. Дніпропетровськ.
385. Хомич, Л.О. 1991. *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. Київ: Магістр-S.
386. Хоружа, Л. 2012. Полікультурність і толерантність у системі вищої професійно-педагогічної освіти. В: Т. Lewowicki, J. Nikitorowicz і S. Sysojewa, red. *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa. s.167-174.

387. Хоружа, Л.Л., 2007. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Серія "Психологія. Педагогіка". Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, № 7.
388. Хуторской, А., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, № 2, с.58-64.
389. Цицерон, М.Т. 1975. *Избранные сочинения*. Москва: Издательство «Художественная литература».
390. Чайка, В.М. 2006. Терещук, Г.В., ред. *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*: монографія. Тернопіль: ТНПУ.
391. Чепа, М.-Л. А. ред., 2010. *Українська психологічна термінологія: словник-довідник*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
392. Черкасов, В.Ф., 2016. Інтерпретація методів історіографічних досліджень у музично-педагогічній освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, № 1, с.37-41.
393. Чернилевский, Д.В. 2002. *Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие [для вузов]*. Москва: ЮНИТИ–ДАНА.
394. Чуприкова, Н.И. *Всеобщий универсальный дивверенционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития* [online]. Доступно: <<http://psystudy.ru/files/Chuprikova%20NI.pdf>>
395. Шабанова, Ю.О. 2014. *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури*. Донецьк: НГУ.
396. Швець, О.В. та Флюр, О.М., 2004. Контент-аналіз. В: Л.В. Губерський та ін., ред. *Українська дипломатична енциклопедія*: у 2 т. Київ: Знання. Т. 1, с.411.
397. Швидак, О.М. 1989. *Сьогодні студент – завтра вчитель*. Київ: Тов. „Знання”.

398. Шевченко, Т.Г. 1984-1985. *Твори*: в 5 т. Київ: Знання.
399. Шинкарук, В.І. ред., 1986. *Філософський словник*. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: Голов. ред. УРЕ.
400. Шиян, Р. 2016. *Децентралізація освіти в Польщі: досвід для України*. Київ: Юстон.
401. Шмиголь, І., 2011. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, № 4, ч. 1, с.197-204.
402. Шуканова А.А., 2011. Функціональна структура професійної компетентності вчителя географії в системі неперервної освіти. В: В.М. Мадзігон, головн. ред., О.М. Топузов, наук. ред. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка. Вип. 11, с.740-746.
403. Щербаков, А.И. 1967. *Психологические основы формирования личности*. Москва: Просвещение.
404. Щербань, П.М., Шейко, С.В. та Щербань, М.П. 2010. *Педагогічна культура вчителя*: навч. посіб. Київ: Вища школа.
405. Щербина, Д.В. 2012. *Невербальна культура педагога*: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності». Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.
406. Юськів, Б.М. 2006. *Контент-аналіз: історія розвитку і світовий досвід*. – Рівне: Перспектива.
407. Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка*: навч. посібник. Київ: Либідь.
408. Яновська, Т.А. 2003. Психологічні особливості мислення молодших школярів. *Психологія*: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 20, с.197-205.
409. Яременко, В.В. та Сліпушко, О.М. укладачі, 2006. *Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах)*. Том 1, А–К. Київ: Вид-во “АКОНІТ”.

410. Ярошинська, О. *Ступінь розробленості проблеми створення освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у психолого-педагогічній літературі* [online]. Доступно: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/2/59.pdf
411. Ясвин, В.А. 2001. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. – Москва: Смысл.
412. Яценко, Т.С. 1996. *Психологічні основи групової психокорекції*. Київ: Либідь.
413. Яцула, Т.В. *Визначення функцій культури особистісної взаємодії майбутнього педагога* [online]. с.350-352. Доступно: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_47/74.pdf
414. Adamski, J. 1990. *Samopoczucie kulturalne Polaków*. Warszawa: PIW.
415. *Aktywności i doświadczenia polaków w 2012 roku*, 2013. [online] Komunikat z badań. Warszawa, luty 2013. BS/13/2013. Dostępny w: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_013_13.PDF
416. Aleksander, T. 1980. *Drogi aktywności kulturalnej ludzi pracy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
417. Aleksander, T., 2009. *Edukacja do międzykulturowości*. W: S. Kaczor i T. Sarleja. *Edukacja dla interkulturowości*. Warszawa-Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
418. Armstrong, A. 2014. *Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
419. Bagby, P., 2012. *Pojęcie kultury*. W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze*. Warszawa: [Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego](http://www.wydawnictwo.uniwersytetu.warszawskiego.pl).
420. Balej, S. 1938. *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa: [Wydawnictwo Naukowe PWN](http://www.wydawnictwo.pwn.pl).
421. Banach, Cz., 1997. O zintegrowaną koncepcję edukacji nauczycielskiej. *Wychowanie Fizyczne i Zdrowie*, nr. 1, s.28.

422. Blacburn, S. 1998. Wartości. *Oxfordzki słownik filozoficzny*. Warszawa: Książka i Wiedza, s.424-425.
423. Bogaj, A. 1997. *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
424. Bokszański, Z. 1976. *Młodzi robotnicy a awans kulturalny*. Warszawa: PWN.
425. Bródka, P., 1983. Koncepcja pragmatycznych modeli kształcenia podstawowych kompetencji nauczyciela. *Życie Szkoły Wyższej*, nr. 5, s.64.
426. Brozi, K.J. 1983. *Antropologia funkcjonalna Bronisława Malinowskiego*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie Eliade M. Sacrum.
427. Caplan, G., 1980. An approach to preventive intervention in developmental psychology. *Canadian Journal of Psychology*, nr. 25, s.671-682.
428. Cassirer, E. 1971. *Esej o człowieku*. Warszawa: Czytelnik.
429. Chałas, K., 2005. Wychowanie ku wartościom – podmiotowe trudności realizacji w praktyce edukacyjnej. W: W. Furmanek, red. *Wartości w pedagogice*. Rzeszów-Warszawa. s.297.
430. Chmaj, L. 1962. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych*. Warszawa.
431. Chmielewska, J., 1994. Praca nauczycielska jako źródło wartości i dóbr osobistych (z badań nad wartościowaniem pracy nauczyciela). W: M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: wyd. UW, Filia w Białymstoku. s.73.
432. Chomsky, N. 1968. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
433. Cichoń, W. 1996. *Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
434. Ciszewska, J., 1995. Kształtowanie postaw wobec współczesności. W: T. Szkołut, red. *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*. Lublin: UMCS. s.124-125.

435. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. [online]. Available at: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>
436. Czarnowski, S. 1956. *Dzieła, oprac. Nina Assorodobraj i Stanisław Ossowski*. Warszawa: PWN.
437. Czerepaniak-Walczak, M., 1994. Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku. s.53-61.
438. Czeropska, M., 1997. O kształceniu kompetencji ewaluacyjnych nauczycieli W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec, red. *Myśl pedeutologiczna*. Warszawa-Białystok. s.306-319.
439. Czerwiński, K., Kubiczek, J. i Kutrowska, B. red. 2011. *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
440. Dawid, Jan Władysław. 1932. *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
441. Denek, K. 1996. Kształcenie i doskonalenie nauczyciela w kontekście rozwoju jego twórczości. W: S. Juszczuk, red. *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
442. Denek, K. 1998. *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne akApit.
443. Dubisz, S. red., 2003. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1-4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
444. Dudzikowa, M. 1993. Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr. 4, s.26.
445. Dufrenn, M. 1953. *Phenomenologie de l'experience esthetique*. Paris: Presses universitaires de France.

446. Dybel, P. 2004. *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
447. Dyczewski, L. 1993. *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
448. Dylak, S. 1995. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
449. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2003. Warszawa: Wyd. Żak. Tom 2. G-Ł6.
450. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. W 7 t.*, 2005. Warszawa: Wydwo akademickie. T. 1.
451. Ferenz, K. 1985. *Przydatność zawodowa absolwentów państwowego studium kulturalno-oświatowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
452. Ferenz, K. 1993. *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
453. Firth, R. 1951. *Elements of Social Organization*. London: Tavistock Publications.
454. Gajda, J. 1982. *Telewizja a upowszechnianie kultury*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
455. Gajda, J. 1989. *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Lublin: UMCS.
456. Gaś, Z., 2002. Poczucie skuteczności profesjonalnych nauczycieli o różnym stażu w zawodzie. *Przegląd Psychologiczny*, nr. 45(1), s.57-74.
457. Gaweł-Luty, E., 2005. Miejsce wartości w procesie wychowania dzieci i młodzieży. W: W. Furmanek, red. *Wartości w pedagogice*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego. s.89.
458. Gawlik, S., 2005. Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji. W: R. Gmoch i A. Krasnodębska, red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. s.33.
459. Gehlen, A. 1962. *Der Mensch*. Frankfurt a Main: 7. durchgesehene Aufl.

460. Głombiowski, K. 1980. *Książka w procesie komunikacji społecznej*. Wrocław: Ossolineum.
461. Goban-Klas, T., 1997. Odporność kulturalna Polaków. W: B. Suchodolski, red. *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej, Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA. s.282.
462. Gołdyka, L., 1983. Uczestnictwo w kulturze a świadomość zróżnicowań kulturalnych w środowisku techników. *Kultura i społeczeństwo*, nr. 2, s.135.
463. Goode, P-K Hatt., 1965. Skala Bogardusa do pomiaru dystansu społecznego. W: S. Nowak. *Metody badań socjologicznych*. Warszawa: PWN. s.202-208.
464. Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. i Wiśniewski, J. 2009. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners. *CASE Network Reports*. Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research, № 87, 328p.
465. Goźlińska, E. red., 1997. *Słownik nowych terminów w praktyce szkolnej*. Warszawa: Wyd. CODN.
466. Grad, J. i Kaczmarek, U. 2005. *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
467. Grzegorzewska, M. 1957. *Listy do infodego nauczyciela* (cykl pierwsza'). Warszawa: ZWS; 1958. (cykl drugi). Warszawa: PZWS; 1961. (cykl trzeci). Warszawa: PZWS.
468. Grzybowski, P.P. 2009. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości (konceptje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim – ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofonskiego)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
469. Hajduk, E. red., 1984. *Aktywność kulturowa studentów*. Zielona Góra: WSP.
470. Hajduk, E. red., 1991. *Kandydaci-studenci-absolwenci*. Zielona Góra: WSP.

471. Hajduk, E. i Sroczyński, W. red., 1988. *Problemy badania i rozwijanie aktywności kulturalnej studentów*. Zielona Góra: WSP w Zielonej Górze, Gorzowskie Towarzystwo Naukowe.
472. Hajduk, E., 1991. Aktywność kulturowa uczniów szkół średnich. W: L. Gołdyka i B. Idzikowski, red. *Spoleczne zróżnicowanie aktywności kulturalnej uczniów szkół średnich*. Zielona Góra: WSP.
473. Halász, G. & Michel, A., 2011. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46, № 3, pp.288-306.
474. Hartmann, N. 1933. *Das Problem des geistigen Seins*. Berlin: de Gruyter.
475. Hartmann, N., 1943. Neue Wege der Ontologie. W: N. Hartmann. *Systematische Philosophie*. Stuttgart: Kohlhammer. s.199-311.
476. Hutmacher, W., 1997. Key Competencies in Europe. W: Report of the Symposium *A Secondary Education for Europe Project*. Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
477. *Idem*. *Ethnographic Atlas*. 1967. Pittsburg: The University of Pittsburgh Press.
478. Ingarden, R., 1948. Notes on the theory of relativity of values. *Philosophical overview*, № 1-3, s.23-94.
479. Janion, M. 1997. *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś*. Warszawa: Wydawnictwo „Sic!”.
480. Jaroszuk, T. 2004. *Z iskrą filarecką w oku. Świat i dzieło Bogdana Nawroczyńskiego*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
481. Jaroszuk, T., 2012. Teoria wykształcenia w myśli pedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego. W: S. Sztobryn, M. Wasilewski i M. Rojek, red. *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

482. Jarumowicz, M. 2008. *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa.
483. Jawłowska, A., Kempny, M. i Tarkowska, E., red., 1993. *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa: Polska Akademia Nauk. Instytut Filozofii i Socjologii.
484. Jedlewska, B., 2008. Miejsce i ranga animacji społeczno-kulturalnej w edukacji pedagogów w polskich uniwersytetach. W: D. Herciuk i R. Kuchy, red. *Pedagogiczna oświata na Ukrainie ii w Polsce: Realia i perspektywy: prace naukowe*. Lwów: Wyd. Triada Plus. s.271.
485. Jedynaka, S. i Kojkoła, J. red., 2009. *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz: Branta.
486. Julkowska, V. i Skorzyńska, I., 2000. Niezbędne minimum kompetencji dydaktycznych nauczyciela humanisty w zreformowanej szkole. *Edukacja Medialna*, nr. 1, s.59.
487. Kasprów, E. 1982. *Wzory i modele aktywności kulturalnej w środowiskach roboczych i inteligenckich*. Katowice: UŚl.
488. Kaźmierska, K., 1997. Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: M. Czyżewskiego, A. Piotrowskiego i A. Rokuszewskiej-Pawełek, red. *Biografia a tożsamość narodowa: praca zbiorowa*. Łódź: Katedra Socjologii Kultury Uniwersytetu Łódzkiego. s.35-44.
489. Kłoskowska, A. 1964. *Kultura masowa, Krytyka i obrona*. Warszawa: PWN i 1983. Posłowie do III wydania.
490. Kłoskowska, A. 1972. *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
491. Kłoskowska, A. 1983. *Kultura masowa: krytyka i obrona*. Warszawa: PWN.
492. Kłoskowska, A. 2007 *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
493. Kłoskowska, A. red., 1991. *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku*. Wrocław: Wiedza o kulturze.

494. Kłoskowska, A., 1969. Semiotyczne kryterium kultury. W: A. Kłoskowska, red. *Z historii i socjologii kultury*. Warszawa: PAN. s.5-25.
495. Kłoskowska, A., 1984. Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności. W: S. Nowak, red. *Wizje człowieka i społeczeństw w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: PWN. s.55-56.
496. Kłoskowska, A., 1997. Kanon i hierarchia w kulturze symbolicznej. W: B. Suchodolski, red. *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA. s. 250.
497. Kołakowska-Kielbasiewicz, M., Kunicki, B.J. i Sroczyński, W. 1989. *Aktywność kulturalna młodzieży Gorzowa*. Warszawa-Poznań: PWN.
498. Kolesnikow, L.F., Turczenko, W.N. i Borisowa, L.G. 1991. *Efektywność' obrazowania*. Moskwa: Pedagogika.
499. *Kompetencje kluczowe*, 2005. Warszawa: Polskie wydanie: FRSE.
500. Korczyński, S., 2005. Kompetencje zawodowe nauczyciel. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska, red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. s.196-200.
501. Korporowicz, L., 1983. Kompetencja kulturowa jako problem badawczy. *Kultura i Społeczeństwo*, 27/1, nr 1/1983. Warszawa: PWN. s.35-47.
502. Kossak, J., 1978. Upowszechnienie kultury i uczestnictwo kulturalne. W: *Teoria i praktyka upowszechnienia kultury*. Warszawa: Zeszyty naukowe UJ. z. 20.
503. Kostyrko, T. 1989. Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury. s.5-6.
504. Kot, S. 1994. *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

505. Kotusiewicz, A.A. 1989. *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa: PWN.
506. Kotusiewicz, A.A., 1989. O reinterpretacji pojęcia nauczyciel. W: A.A. Kotusiewicz. *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa: PWN.
507. Kotusiewicz, A.A., 1996. Nauczyciel w poglądach pedagogicznych Bogdana R. Nawroczyńskiego. W: A. Mońka-Stanikowa, S. Mieszalski i A.A. Kotusiewicz, red. *Bogdan Nawroczyński uczony – humanista – wychowawca*. Warszawa: Żak. s.58-59.
508. Kowolik, P., 2003. Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny). W: M.T. Michalewska i P. Kowolik, red. *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. s.22-23.
509. Krajewski, M. 2006. Historia wychowania i myśli pedagogicznej. Płock: "Novum".
510. Krawcewicz, S. 1979. *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Książka i wiedza.
511. Kroeber, A.L. 1952. *The Nature of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
512. Kroeber, A.L. 1989. *Istota kultury*. Warszawa: PWN.
513. Kroeber, A.L. i Kluckhohn, C.K.M. 1952. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Vintage Books.
514. Kroeber, A.L. i Parsons, T., 1958. The Concept of Culture and of Social Systems. *American Sociological Review*. nr. 23, s.582-583.
515. Krzywoń, D., 2003. Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole. W: M.T. Michalewska, P. Kowolik, red. *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. s.34-35.

516. Kubiczek, J. i Kutrowska, B. red., 2010. *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
517. *Kultura masowa: krytyka i obrona*, 1980. Wyd. III. Warszawa: PWN.
518. Kultura., 1996. W: E. Sobol, red. *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN. s.88.
519. Kunowski, S. 2004. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
520. Kupisiewicz, C. i Kupisiewicz, M. 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
521. Kupisiewicz, Cz. 1996. *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
522. Kurdybacha, Ł. 1957. *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: „Żak”.
523. Kuźma, J. 2000. *Nauczyciel przyszłej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo AP.
524. Kwaśnica, R. 1995. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. W: H. Kwiatkowska i T. Lewowicki, red. *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa. s.9-43.
525. Kwaśnica, R., 1990. Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski, red. *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
526. Kwaśnica, R., 1995. Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. *Studia pedagogiczne*, T. LXI/1995.
527. Kwaśnica, R., 2003. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski, red. *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
528. Kwieciński, Z., 1990. Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży ku orientacji etycznej. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski, red. *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: UMK.
529. *Labirynty współczesności*, 1975. Warszawa: PIW.

530. Łagodziński, W. 1992. *Uczestnictwo w kulturze, (podstawowe wyniki badań reprezentacyjnych z lat 1972, 1979, 1985, 1990)*. Warszawa: Główny Urząd statystyczny.
531. Legowicz, J. 1975. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN.
532. *Leksykon HRM – podstawowe pojęcia z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi*. 2003. Warszawa: Kinga Padzie, Wydawnictwo C.H.Beck.
533. Lelewel, J. 1959. *Dzieła*. Warszawa: PWN.
534. Lévi-Strauss, C., Miejsce antropologii wśród nauk społecznych. W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze*. s.61.
535. Lewicki, T., 1993. Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturalnej i wychowawczej we Włoszech. *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*, nr. 4, cz. II.
536. Lewowicki, T., 2002. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch i S. Tomiuk, red. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa. s.25-26.
537. Lind R. 1948. *Knowledge for what?* Princeton: Princeton University Press.
538. Linton, R. 1975. *Kulturalne podstawy osobowości*. Warszawa: PWN.
539. Łomny, Z., 1996. Kultura uniwersalna, ponadczasową podstawą edukacji i jej historycznej aksjologizacji. W: J. Gajda, red. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, respektywy*. Lublin-Dęblin: UMCS, WSOSP. s.97.
540. Lowie, R.H. 1937. *The History of Ethnological Theory*. N.Y. : Holt, Rinehart&Winston.
541. Łukowska, A., 1995. Kultura zbarbaryzowana, czyli „można dostać zawrotu głowy od tych przeinaczeń”. W: T. Szkołut, red. *Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej*. Lublin: UMCS. s.172.
542. Majkut-Czarnota, B., 2003. Kompetencje informatyczne nauczyciela klas I-III w reformowanej szkole. W: M.T. Michalewska i P. Kowolik, red.

- Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. s.84-85.
543. Malinowski, B. 1958. *Szkice z teorii kultury*. Warszawa: PWN.
 544. Malinowski, B., 1996. Czym jest kultura? W: A. Mencwel, red. *Wiedza o kulturze. Antropologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. cz. I.
 545. *Mały słownik języka polskiego*. 1996. Warszawa: PWN.
 546. Masterpasqua, F., 1990. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, nr. 1-2.
 547. Matuchniak-Krasulska, A., 1989. Wiedza o sztuce i kompetencje artystyczne jako warunki odbioru sztuki. W: T. Koslyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe, arszawa*. Warszawa: Centralny Ośrodek Melodyki Upowszechniania Kultury. s.41.
 548. Mauersberg, S. 1974. *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
 549. Mauersberg, S. i Walczak M. 2005. *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej: (1944-1956)*. Warszawa–Radom.
 550. Michalski, J., 1999. Warsztat zawodowy nauczyciela. *Nowa Szkoła*, nr. 5, s.44.
 551. Mirski, J., 1932. Projekt nauki o nauczycielu czyli pedeutologii. *Oświata i Wychowanie*, zeszyt 9, s.846-859.
 552. Mońka-Stanikowa, A., 1987. Wstęp. W: B. Nawroczyński. *Dzieła wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
 553. Mońka-Stanikowa, A., Mieszalski, S. i Kotusiewicz, A. red., 1996. *Bogdan Nawroczyński. Uczony, humanista, wychowawca*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
 554. Możdżeń, S.I. 2005. Historia wychowania do 1795. *Kielce*. s.251-252.

555. Murdock, G.P., 1945. The Common Denominator of Cultures. In: R. Linton, ed. *The Science of Man in the World Crisis*. N.Y.: Columbia University Press. p.145.
556. Mysłakowski, Z. 1965. *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa: Książka i Wiedza.
557. Nauczyciel w świetle nowych trendów edukacyjnych. 1994. W: *Wychowanie i Zdrowie*, nr. 4, s.16.
558. Nawroczyński, B. 1931. *Uczeń i klasa, zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Książnica-Atlas”.
559. Nawroczyński, B. 1947. *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska.
560. Nawroczyński, B. 1961. *Zasady nauczania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
561. Nawroczyński, B. 1968. *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*. Warszawa: PWN.
562. Nawroczyński, B., 1968. Bertrand Russel o funkcjach nauczyciela. W: B. Nawroczyński. *O wychowaniu i wychowankach*. Warszawa: PWN. s.161.
563. Neuendorf, K. 2002. *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
564. Niemierko, B., 1997. Kodeks etyczny oceniania szkolnego. *Tarnowski Biuletyn Oświatowy*. nr. 5, s.24.
565. Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana.
566. Nowak S., 1973. Pojęcie postaw teoretycznych stosowanych w badaniach społecznych. W: S. Nowak, red. *Teorie postaw*. Warszawa: PWN. s.21.
567. Wojnar I. Wartości kultury a osobowość nauczyciela. W: Suchodolski B. *Nauczyciel i młodzież. Tradycje-sytuacja-perspektywy*. s.239.
568. Ogrodzka-Mazur, E., 2005. Kompetencje pedagoga pracującego w wielokulturowym środowisku pogranicza... W: R. Gmoch i A. Krasnodębska,

- red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. s.107-108.
569. Okoń, W. 1979. *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: BZWS.
570. Okoń, W. 2000. *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
571. Olechnicki, K. i Załęcki, P. 2004. *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
572. Ostrowska, K. 1998. *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
573. Parry, S.B., 1996. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, p.48-56.
574. Pawlucki, A., 1994. Kulturowy paradygmat w pedagogice ciała. W: Zb. Kwieciński, red. *Nieobecne dyskursy. Studia kulturowe i edukacyjne*. Toruń, Wyd. UMK. Cz. 4.
575. Pellerey, M. 1979. *Progettazione didattica*. Torino: SEI.
576. Pielasińska, W., 1998. Sens pojęcia „uczestnictwo w kulturze” w refleksji teoretycznej i praktyce badawczej. W: J. Gajda. *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej. Perspektywy rozwoju*. Lublin: UMCS. s.301.
577. Pieter, J. 1967. *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław: Ossolineum.
578. Piotrowski, A., 1980. O pojęciu kompetencji komunikatywnej. W: A. Schat, red. *Z zagadnień socjo- i psycholingwistyki*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, s.94.
579. Plessner, H. 1965. *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter.
580. Plisiecki, J., 1986. Sztuka i młodzież. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w

- dniach 6-8 listopada 1982. Ossolineum–Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich PAN.
581. *Polacy nie czytają. Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa ma zachęcić ich do sięgnięcia po książki.* [online] Newsweek Polska. Dostępny w: <<http://kultura.newsweek.pl/61-proc--polakow-w-ciagu-ostatniego-roku-nie-mialo-kontaktu-z-zadna-ksiazka,105962,1,1.html>>
582. Prokopiuk, W., 1994. Z badań nad prestiżem zawodowym nauczycieli wiejskich województwasuwalskiego. W: *Wyznaczniki powodzeń edukacyjnych*. Olecko: MWN. s.183-189.
583. Prokopiuk, W., 1997. Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec, red. *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa–Białystok: „Żak”. s.164-176.
584. Przećławska, A. 1976. *Zróżnicowanie kluturalne młodzieży a problemy wychowania*. Warszawa: PWN.
585. Przećławska, A. 1976. *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży*. Warszawa: PWN.
586. Przećławska, A., 1986. Młodzież i kultura – próba aktualizacji spojrzenia. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka: konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Ossolineum–Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich PAN. s.203-214.
587. Puślecki, W., 1995. Kompetencje i rozwój zawodowy nauczyciela. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika*. Opole, 32, s.13-14.
588. Radziewicz-Winnicki, A., 1994. Niektóre zjawiska i problemy determinujące społeczne uczestnictwo w kulturze lokalnej (próba eksplikacji zmian psycho-społecznych). *Ruch Pedagogiczny*. nr. 3-4.
589. Read, H. 1963. *The Forms of Things Unknown. An essay on the impact of the technological revolution on the creative art*. New York: Horizon Press.

590. Read, H. 1968. *Art Now: an Introduction to the Theory of Modern Painting and Sculpture*. London: Faber.
591. Rickert, H., 1984. Człowiek i kultura, tłum. B. Borowicz-Sierocka. W: B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski, red. *Neokantyzm*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. s.71-75.
592. Rodziewicz, E., 1980. Start do życia młodzieży w świetle edukacji permanentnej. *Kultura i Społeczeństwo*, nr. 1-2, s.151-152.
593. Rodziewicz, E., 1986. Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego. *Zeszyty UNC*. Toruń, 6/166, s.127-140.
594. Rokeach M. 1973. *The Nature of Human Values*. NY: "Free Press".
595. Rowicki, L., 1993. Drogi kształtowania wzorów uczestnictwa młodzieży w kulturze wyższego poziomu. W: A. Przeclawska, red. *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*: praca zbior. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Studia z pedagogiki społecznej.
596. Rusakowska, D. 1995. *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
597. Sapir, E. 1974. *Kultura, język osobowość: wybrane eseje*. Warszawa, PIW.
598. Sarzyński, P., 1999. Trochę kultury! *Polityka*, nr. 18, 1 maja 1999, s.3-8.
599. Sawiński, J.P., 1999. Oceniać kompetencje. *Nowa Szkoła*, nr. 8, s.17-18.
600. Scheerens, J. ed., 2010. *Teachers' Professional Development, Europe in international comparison, University of Twente*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
601. Schnädelbach, H., 1995. Kultura. W: Martens Ekkehard, Schnädelbach Herbert, red. *Filozofia*. Warszawa: Wiedza Powszechna. s.548.
602. Siciński, A., 1989. Kompetencje kulturowe i ich funkcje. W: T. Kostyrko i A. Szociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury. s.119.
603. Sieradzki, S., 2012. Techniki i narzędzia w badaniach społecznych. Obserwacja. *Edukacja Pomorska*, nr. 51-52, s.31-33.

604. Śniadkowski, M., 2005. Aiming school as a factor supporting the fulfillment of school functions. In: *Polish education system after the 1999 reform. Status, perspectives, threats*. Poznań-Warsaw: Wyd. Elipsa. s.79.
605. Sobecki, M. 1997. Function of ethnically-cultural schools of national minorities. Białystok: Trans Humana.
606. Soból, E. red., 1993. *May dictionary of the Polish language*. Warsaw: PWN.
607. *Standards of professional teacher education* [online]. Materials reproduced, Team of Preparation of Pedagogical Standards for the Council of Teachers Education MEN. Available at: <<http://ip.univ.szczecin.pl/standardy.htm>> [Date of access].
608. Stech, K., 2002. Professional competencies of a teacher - a view on the problem. In: K. Ferenc, ed. *Competencies of a teacher and educator*. Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego. s.17.
609. Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. 2003. *Competencies of a school teacher in contemporary times*. Poznań: Wydawnictwo EMPiZ.
610. Suchodolski, B. 1947. *Formation of culture*. II ed. Warsaw: Trzaska, Evert i Michalski.
611. Suchodolski, B. 1974. *Who is man?* Warsaw: [Wiedza Powszechna](#).
612. Suchodolski, B. 1983. *Education and life strategy*. Warsaw: WSiP.
613. Suchodolski, B., 1980. Science and contemporary civilization. In: B. Suchodolski, ed. *Model of a shaped Pole*. Wrocław: Ossolineum. s.190.
614. Suchodolski, B., 1990. Contemporary civilization and culture. In: B. Suchodolski i B. Puszczewicz, ed. *Birth and development of contemporary civilization*. Warsaw: Wyd. NURT. s.10.
615. Szczepański, J. red. 1977. *Research on consumption patterns*. Wrocław: Ossolineum.

616. Szempruch, J. 2001. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
617. Szpociński, A., 1989. Społeczno-kulturowy kontekst zainteresowania problemami kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: COMUK.
618. Szyficzak, M. red., 1989. *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
619. Tarkowska, E., 1993. Chaos kulturowy jako kategoria antropologiczna. W: A. Jawłowska, M. Kempny i E. Tarkowska, red. *Kulturowy wymiar przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
620. *The Treaty of Lisbon* [online]. Available at: http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_en.htm
621. Tischner, J. 2000. *Myślenie według wartości*. Kraków: „Znak”.
622. Toczek-Werner, S., 1993. Osoba i zawód animatora czasu wolnego. *Zeszyty Naukowe AWF we Wrocławiu*, nr. 57, s.17-23.
623. Tomaszewski, T. 1975. *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
624. Trzebiatowski, K. 1972. *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa: PWN.
625. Tyszka, A. 1987. *Interesy i ideały kultury: struktura społeczeństwa i udział w kulturze*. Warszawa: PWN.
626. Tyszka, A., 1971. *Uczestnictwo w kulturze: o różnorodności stylów życia*. Warszawa: PWN.
627. Vaňova, M., 2006. Pedagogika porównawcza. *Pedagogika*. Tom 2. Gdansk: Redakcja naukowa Bogusław Sliwerski. 526 s.
628. Wanczura, A. 1923. *Szkolnictwo w Starej Rusi*. Lviv.
629. Wawrzak-Chodaczek, M., 1994. Czy nauczyciel może być animatorem kultury? W: J. Gajda, red. *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Lublin: UMCS. s.178-179.

630. Węzińska, M., 2014. Bogdan Nawroczyński jako pedagog I jego ideał osobowy nauczyciela. *Zeszyty naukowe uczelnianej Rady Doktorantów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*. T. 3, nr. 2, s.29-40.
631. Wierciński, A., 1984. Antropologiczne ujęcie kultury i ewolucji kulturowej. W: S. Nowak, red. *Wizje człowieka i społeczeństw w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa: PWN.
632. Winnicka, H., 1989. Nowe funkcje nauczyciela. *Oświata i Wychowanie*, nr. 37.
633. Wojnar, I., 1976. *Wizja człowieka uskrzydlonego*. Wstęp do pracy H. Reada. Wychowanie przez sztukę. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
634. Wojnar, I., 1982. Wartości kultury a osobowość nauczyciela. *Nasza Szkoła*, nr. 3, s.240.
635. Wojnar, I., 1986. Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej. W: B. Suchodolski, red. *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, konferencja w Jabłonnej k.* Warszawy w dniach 6-8 listopada 1982. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum.
636. Wojnar, I., 1996. Trwała obecność pedagogiki kultury. W: J. Gajda, red. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*. Lublin–Dęblin: UMCS, WSOSP. s.16-26.
637. Wojnar, I., 1997. Dramat edukacji – szanse i ograniczenia edukacji kulturalnej. W: B. Suchodolski, red. *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Komitet prognoz „Polska w XXI wieku” przy prezydium PAN. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA. s.328.
638. Wojtyński, W., 1993. Osobowość nauczyciela. W: W. Pomykało. *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: PWN. s.518.
639. Woleński, J. *Wartości: między filozofią a doświadczeniem potocznym* [online]. Available at: <<http://www.humanizm.net.pl/wolenski2.htm>>
640. Wołoszyn, S., 1986. Nauczyciel w tradycji polskiej oświaty i pedagogiki. W: B. Suchodolski. *Nauczyciel i młodzież. Tradycje-sytuacja-*

- perspektywy* (Konferencja w Jabłonie 24-26 listopada 1981). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum.
641. Wołoszyn, S., 1994. O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie. W: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwo UW, Filia w Białymstoku. s.24.
 642. Wołoszyn, S., 1995. Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa. W: J. Gajda, red. *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*. Lublin: UMCS.
 643. *World Declaration on Education For All* [online]. Available at: <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>
 644. Wroczyński, R. 1980. *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*. Warszawa: Państwowe Wydawn. Nauk.
 645. Zamiara, K., 1989. Kompetencja jako wiedza. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury. s.145-158.
 646. Zebrowski, J., 1994. Animacja jako nowa koncepcja edukacji przez kulturę w społecznościach lokalnych. W: J. Gajda, red. *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Lublin: Agencja Dziennikarska VIPress.
 647. Zeider, A. i Ławniczak, W., 1989. Uwagi o funkcjonowaniu pojęcia kompetencji kulturowej w humanistyce współczesnej. W: T. Kostyrko, i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury. s.159-167.
 648. Zemła, A.K., 1997. Kompetencje informatyczne nauczycieli nieinformatyków. W: W. Strykowski, red. *Media a Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2. s.183.
 649. Ziolkowski, M., 1989. Nabywanie kompetencji kulturowej. W: T. Kostyrko i A. Szpociński, red. *Kultura artystyczna a kompetencje*

kulturowe. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury. s.20.

650. Znaniecki, F., 1912. Znaczenie rozwoju świata i człowieka. *Świat i człowiek*, vol. IV.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Опитувальник ставлення до християнських цінностей та
християнської моралі вчителів України і Польщі**

Бланк опитувальника

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Який предмет викладаєте _____

Педагогічний стаж _____

1. Чи вважаєте Ви себе віруючою людиною?

- ☐ Так, цілком
- ☐ Так, але я нечасто відвідую храм
- ☐ Так, але я не відвідую храм
- ☐ Мабуть, ні
- ☐ Ні, я не віруюча людина
- ☐ Ні, я атеїст

2. Зазначте, до якої конфесії Ви відносите себе (якщо Ви віруюча людина)

3. Визначте своє ставлення до християнського віровчення у Вашому особистому й професійному житті

Поставлене в опитувальнику питання	Варіанти відповідей					
	так	Скоріше так	Скоріше ні	ні	Не впевнений	Я не віруюча людина
Чи сприяє Ваша належність до християнської релігії Вашій професійній діяльності?						
Чи сприяє Ваша належність до християнської релігії						

Вашому особистому життю?						
Чи впливає християнство на розвиток Вашої особистої педагогічної культури?						
Чи впливає християнська релігія на розвиток Вашої педагогічної майстерності?						
Чи допомагає Вам християнське віровчення у вихованні учнів\власних дітей?						

4. Визначте рейтинг провідних християнських норм і цінностей у Вашому житті та житті суспільства (від 1 до 17)

Християнські норми і цінності	Виставлени й Вами бал (від 1 до 17)
природа	
щастя	
душевний комфорт	
мир	
демократія	
професійна діяльність	
освіта	
віра	

мистецтво	
добро	
краса	
істина	
справедливість	
святість	
Здоров'я	
толерантність	
любов	

Дякуємо за участь в опитуванні

Додаток Б

**Опитувальник педагогічної самооцінки діяльності вчителів України і
Польщі
Бланк опитувальника**

№ п/п	Елементи методичної діяльності по виконанню функціональних обов'язків	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	Володіння нормативно-правовою документацією щодо педагогічної діяльності				
2	Обізнаність з вимогами навчальних програм інваріативної складової				
3	Обізнаність з вимогами варіативної частини				
4	Своєчасне реагування на виконання функціональних обов'язків				
5	Організація методичної роботи в освітньому закладі:				
	- підвищення рівня обізнаності із стандартними формами методичної роботи;				
	- рівень ознайомлення з нетрадиційними формами методичної роботи;				
	- залучення до методичної роботи вчителів- методистів, старших вчителів;				
	- діяльність педагогів у міжтестастійний період;				
	- методичний супровід систематизації матеріалів індивідуального плану в період атестації.				
6	Організація роботи творчих, динамічних груп				
7	Організація роботи майстер-класів				
8	Участь в плануванні роботи освітнього закладу				
9	Самоосвіта. Вивчення, узагальнення, впровадження передового педагогічного досвіду				
10	Результативність участі обдарованих учнів в				

	предметних олімпіадах, інтелектуальних/спортивних конкурсах				
11	Результативність участі обдарованих учнів в науково-дослідницьких конкурсах, експериментально-пошукових роботах, турнірах				
12	Зв'язок з науковцями, методистами РМК, ІППОЧО				
13	Використання додаткових наукових інформаційних матеріалів				
14	Виступи в періодичній пресі				
15	Результативність участі в конкурсах фахової майстерності.				

**Опитувальник на визначення рівня психолого-педагогічної культури
вчителів України і Польщі**

Бланк опитувальника

1. Чи задоволені ви як шкільний учитель своєю психологічною підготовкою?
 - ✓ *Повністю*
 - ✓ *Зовсім незадоволений*
 - ✓ *Частково*
 - ✓ *Дуже мало*
 - ✓ *Інші відповіді*
2. Як часто у вас виникають сумніви щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків?
 - ✓ *Ніколи не виникають*
 - ✓ *Часто*
 - ✓ *Майже ніколи*
 - ✓ *Постійно*
 - ✓ *Іноді*
3. З ким вам легше спілкуватись? (Вкажіть пріоритетність)
 - ✓ *З учнями та їхніми батьками (.....).*
 - ✓ *З колегами і адміністрацією (.....).*
 - ✓ *Із своїми дітьми, близькими людьми (.....).*
 - ✓ *З малознайомими людьми (.....).*
4. Якими психологічними методами ви часто користуєтесь у своїй педагогічній діяльності?
 - ✓ *Самооцінка*
 - ✓ *Експеримент*
 - ✓ *Соціометрія*
 - ✓ *Спостереження*
 - ✓ *Анкетування*
 - ✓ *Тренінг*
 - ✓ *Бесіда*
 - ✓ *Тестування*
 - ✓ *Інше*
5. Якими з вище вказаних психологічних методів ви володієте?

Більшою

мірою:

Меншою

мірою:

Бажаєте

оволодіти:

Опитувальник щодо визначення характерологічних особливостей особистісної педагогічної культури вчителів України і Польщі

Бланк опитувальника

Інформаційна інструкція: Вашій увазі пропонується особистісний питальник Айзенка, призначений для виявлення основних властивостей особистості. На кожне питання Ви повинні відповісти «ТАК» чи «НІ» в залежності від того, що більше відповідає Вашим особливостям. Інакше відповідати не можна, тобто не потрібно казати «іноді», «час від часу». Не залишайте питання без відповіді. Питальник призначений для виявлення деяких особистісних властивостей, а не інтелекту, тому потрібна Ваша перша реакція на питання, а не плід тривалих міркувань. У зв'язку з цим, відповіді на питання потрібно давати швидко, не задумуючись. Ніяких роз'яснень з окремих питань під час проведення опитування давати не можна. Питання складені так, що їх можуть зрозуміти люди з будь-яким рівнем освіченості.

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ

1. Чи подобається Вам жвавість і поспішність довкола Вас?
2. Часто у Вас буває неспокій з приводу того, що Вам чогось хочеться, а Ви самі не знаєте чого?
3. Ви з тих, хто не лізе за словом в кишеню?
4. Чи відчуваєте Ви себе іноді сумною, а іноді щасливою людиною без особливих на те причин?
5. Чи тримаєтесь Ви в «тіні» на вечірках або в компаніях?
6. Чи завжди в дитинстві Ви негайно і покірно виконували те, що Вам наказували?
7. Чи буває у Вас іноді поганий настрій?
8. Коли Вас втягнуть в суперечку, Ви намагаєтесь промовчати, сподіваючись, що все обійдеться?
9. Чи легко Ви піддаєтесь змінам настрою?
10. Чи подобається Вам знаходитись серед людей?
11. Чи часто Ви втрачаєте сон через свої переживання?
12. Ви вперті іноді?
13. Можете Ви назвати себе безпечною людиною?
14. Чи часто гарна думка приходить до Вас надто пізно?
15. Вам більше подобається працювати самостійно?
16. Чи часто Ви відчуваєте себе апатичною і втомленою людиною без особливих на те причин?
17. Від природи Ви жвава людина?
18. Чи смієтесь з недоречних жартів?
19. Чи часто Вам щось набридає так, що Ви відчуваєте себе «ситою по горло» людиною?
20. Чи відчуваєте Ви себе незручно в обновці?

21. Чи часто Ваші думки відволікаються, коли Ви намагаєтесь зосередити на чомусь свою увагу?
22. Чи можете Ви швидко висловити свої думки словами?
23. Вас часто поглинають Ваші думки?
24. Чи повністю Ви вільні від різних забобонів?
25. Вам подобаються першоквітневі жарти?
26. Ви часто думаєте про свою роботу (навчання)?
27. Чи любите Ви смачно поїсти?
28. Вам потрібна відчайдушна людина, щоб виговоритись, коли Ви роздратовані?
29. Вам дуже неприємно брати в борг чи продавати щось, коли Вам потрібні гроші?
30. Ви хвалитеся інколи?
31. Ви дуже чутливі до деяких речей?
32. Ви би бажали залишитися вдома на самоті, ніж піти на нудну вечірку?
33. Чи буваєте Ви інколи настільки збентежені, що Вам важко всидіти на одному місці?
34. Ви схильні планувати свої справи ретельно і набагато раніше, ніж потрібно.
35. Чи бувають у Вас запаморочення голови?
36. Чи завжди Ви відповідаєте на листи зразу ж після їх прочитання?
37. Ви краще справляєтеся із справою, коли обмірковуєте її самотійно, ніж коли порадитесь із друзями?
38. Чи буває у Вас задишка, навіть, якщо Ви не виконуєте важкої роботи?
39. Можна назвати Вас людиною, яку не хвилює, щоб все було так як належить?
40. Вас непокоять Ваші нерви?
41. Ви намагаєтесь більше планувати, ніж діяти?
42. Ви відкладаєте на завтра те, що могли б зробити сьогодні?
43. Ви нервуетесь в таких місцях, як ліфт, тунель, метро?
44. При знайомстві Ви, як правило, самі проявляєте ініціативу?
45. Бувають у Вас сильні головні болі?
46. Чи вважаєте Ви, що все само по собі владнається і прийде в норму?
47. Вам важко заснути вночі?
48. Ви обманювали коли-небудь в житті?
49. Ви говорили коли-небудь зненацька, що спадє на думку?
50. Ви довго переживаєте після конфузу, що стався?
51. Ви замкнута людина з усіма, крім близьких?
52. Вас часто спіткають неприємності?
53. Ви любите розповідати цікаві історії друзям?
54. Ви більше любите вигравати, ніж програвати?

55. Ви часто почуваете себе незручно серед людей, вищих від Вас за соціальним статусом?

56. Якщо обставини проти Вас, Ви тим не менш думаєте, що ще можна щось зробити?

57. Вас часто «смокче під ложечкою» перед початком важливої справи?

Ключ:

1. Шкала екстраверсія-інтроверсія:

«Так» (+): 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56.

«Ні» (-): 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

2. Шкала нейротизм - стабільність (емоційна нестабільність - емоційна стабільність):

«Так» (+): 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 24, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

3. Шкала брехні:

«Так» (+): 6, 23, 36.

«Ні» (-): 12, 18, 30, 42, 48, 54.

Інтерпретація показників за шкалою «Щирість»

Чисельний показник Інтерпретація

0 - 3 Відвертий

4 - 6 Ситуативний

7 - 9 Брехливий *

* Слід обов'язково зазначити, що в даному випадку мова йде тільки лише про ступінь щирості при відповідях на питання тесту, а аж ніяк не про брехливість як особистісної характеристики.

Опитувальник Айзенка містить 57 запитань, з яких за 24 запитаннями оцінюються екстраверсія-інтроверсія, інші 24 запитання характеризують нестабільність-стабільність, а останні 9 - входять в шкалу відвертості і вірогідності результатів дослідження. Вираженість фактора екстраверсія-інтроверсія в балах оцінюється так:

0-2 - вкрай виражена інтроверсія;

3-7 - виражена інтроверсія;

8-11 - помірна інтроверсія;

12-15 - помірна екстраверсія;

16-18 - виражена екстраверсія;

19-24 - вкрай виражена екстраверсія;

Фактор нейротизму оцінюється так:

0-2 - вкрай мало виражений нейротизм;

3-7 - мало виражений нейротизм;

- 8-11 - помірний нейротизм;
- 12-15 - виражений нейротизм;
- 16-18 - досить виражений нейротизм;
- 19-24 - вкрай виражений нейротизм.

Обробка результатів:

Спочатку необхідно обробити результати за шкалою «Щирість». Вона діагностує Вашу схильність давати соціально бажані відповіді. Якщо цей показник перевищує 5 балів, то можна стверджувати, що Ви, на жаль, не були щирі при відповідях на питання тесту.

Потім слід за кожним показником порахувати суму балів, нараховуючи по одному балу за кожну відповідь, що співпадає з ключем.

Порівнявши отримані результати за шкалами «Екстраверсія» та «Нейротизм» з інтерпретацією в таблицях, відкладіть на схемі (див. малюнок) отримані результати за шкалою «інтроверсія - екстраверсія» і за шкалою «нейротизм» (емоційна стійкість - нестабільність). Поєднання характеристик за двома шкалами вкаже на тип Вашого темпераменту.

Типовий екстраверт - людина, звернена, як правило, до інших людей, до зовнішніх подій, відкрита для інших, є більш легким об'єктом розуміння, їй характерна здатність до спілкування, постійний потяг до людей. Любить вечірки і компанії, смачну їжу, жвавість і метушню навколо себе. Весела, рухлива, не терпить самотності, відчуває потребу в людях, буває душею компанії. Постійно відчуває потяг до нових вражень, легко заводиться, якщо у справі починаються суперечки, може наважитися на будь-який крок. Як правило, не любить сама читати, вчитися, але любить отримувати інформацію від інших. Прагне до зближення, ризику, часто діє під впливом сьогочасного, імпульсивна, не любить обмірковувати свої справи заздалегідь, а намагається діяти, одержує задоволення від каверзних жартів, «не лізе за словом в кишеню», говорить і діє швидко, впевнена в собі, любить зміни. Надає перевагу рухам і діям над не зворушливими роздумами, має тенденцію до агресивності, запальна, у значній мірі безпечна і безтурботна, вважає, що все влаштується само по собі. В оцінці чужих вчинків поблажлива, її емоції і почуття не підлягають суворому контролю і тому на неї часто не можна покластися.

Типовий інтроверт - людина, звернена до свого внутрішнього світу, зосереджена на ньому, замкнута для інших, менш доступна з боку для розуміння. Це, як правило, спокійна, стримана, сором'язлива людина, яка постійно аналізує свої переживання. Вона надає перевагу читанню книг над спілкуванням з людьми. Стримана і далека від людей, окрім близьких, не терпить метушні навколо себе, не любить вечірок, каверзних жартів, ризику і авантюризму. Має звичку планувати свої дії заздалегідь, не довіряє миттєвим спонуканням. Не любить збуджень, серйозна, постійно чимось схвильована, любить порядок у всьому, діє повільно, не дуже балакуча. Тримає свої почуття

під суворим контролем, рідко чинить агресивно, не запальна, на неї можна покластися. Дещо песимістична. Високо цінує естетичні норми.

Типовий невротик - людина, яка погано володіє своїми негативними емоціями, тому страждає сама і змушує страждати інших. Постійно невпевнена в собі, їй здається, що вона чимось гірша від інших, що вона невезуча, нещаслива людина, хвилюється, що сказала щось не те, постійно потребує підтримки, схвалення і втіхи. У неї часто бувають різкі зміни настрою, спади і підйоми енергії, вона дуже ранима, боляче реагує на критику, дратівлива. У неї підвищена увага до своєї персони, фізичного здоров'я, постійно здається, що вона хвора, вважає себе нервовою людиною, концентрує свою увагу на зовнішніх проявах нервовості (серцебиття, головний біль, тремтіння рук, зміна дихання та ін.), часто страждає безсонням. Через невпевненість в собі вона дуже нерішуча, любить мріяти, а не діяти; любить поринати у своє минуле, надто чуйна до деяких речей. Невпевненість, усвідомленість своєї незручності породжує у людей цього типу заздрість до успіху інших, ревність - ті якості, яких вона не визнає за собою, але підсвідомо вони проявляються в її вчинках і стосунках з людьми. У колективі це дуже важка людина, яка вимагає до себе чуйного і бережливого ставлення. Емоційно стійка людина володіє якостями, протилежними вказаним.

Тест на визначення творчого потенціалу особистості**Бланк опитувальника:**

Вам доводиться займатися незнайомою справою. Чи відчуваєте ви бажання досягти в ній досконалості?

- а) так;
- б) як вийде, так і буде;
- в) якщо це дуже важко, то так.

Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви дізнатися про неї все?

- а) так;
- б) ні, треба вчитися тільки основному;
- в) ні, я тільки хочу задовольнити свою цікавість.

Коли ви зазнаєте невдачі, то:

- а) якийсь час вперто продовжуєте, навіть всупереч здоровому глузду;
- б) відразу махнете рукою на цю затію, тільки-но зрозумієте її нереальність;
- в) продовжуєте робити свою справу, поки здоровий глузд не покаже нездоланність перешкод.

Професію потрібно вибирати, виходячи з:

- а) своїх можливостей і перспектив для себе;
- б) стабільності, значущості, важливості професії, потреби в ній;
- в) престижу переваг, які вона забезпечить.

Подорожуючи, могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?

- а) так;
- б) ні;
- в) якщо місце сподобалося і запам'яталося, то так.

Чи можете ви пригадати одразу ж після бесіди все, про що під час неї йшлося?

- а) так;
- б) ні;
- в) згадаю все, що мене зацікавило.

Коли ви чуєте слово незнайомою мовою, чи можете ви повторити його по складах без помилок, навіть не знаючи його значення?

- а) так;
- б) ні;
- в) повторю, але не зовсім правильно.

У вільний час ви волієте:

- а) залишатися на одинці, поміркувати;
- б) перебувати в компанії;
- в) мені байдуже, на самоті чи в компанії.

Займаючись якоюсь справою, ви вирішуєте припинити її тільки тоді, коли:

- а) справу завершено, вона здається вам відмінно виконаною;
- б) ви більш - менш задоволені виконанням;
- в) справа здається зробленою, хоча її можна зробити краще, але навіщо?

Коли ви на самоті, ви:

- а) любите мріяти про якісь речі, можете абстрагуватися;
- б) за будь-яку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашими справами.

Коли якась ідея захоплює вас, то ви думатимете про неї:

- а) незалежно від того, де і з ким ви перебуваєте;
- б) тільки наодинці;
- в) тільки там, де є тиша.

Коли ви обстоюєте якусь ідею, ви:

- а) можете відмовитися від неї, якщо аргументи опонентів здаватимуться вам переконливими;
- б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи не висувалися;
- в) зміните свою думку, якщо опір виявиться надто сильним.

Ключ для обробки

Тепер підрахуйте бали.

За відповідь «а» нараховуються 3 бали, за відповідь «б» - 1 бал, за відповідь «в» - 2 бали. Подані запитання діагностували межі вашої допитливості, впевненість у собі, стабільність, зорову і слухову пам'ять, прагнення до незалежності, здатність абстрагуватися і зосереджуватися. Ці показники і є якостями творчого потенціалу.

Якщо ви набрали 48 і більше балів, то у вас закладений значний творчий потенціал, який дарує широкий спектр творчих можливостей.

Якщо ви зможете використати ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

Якщо ви набрали 24-47 балів, то у вас є якості, які дають змогу вам творити, але є і бар'єри вашої творчості. Найбезпечніший з них - страх, особливо у людей, орієнтованих на обов'язковий успіх. Очікування невдачі сковує уяву – основу творчості. Страх може бути й соціальний – страх громадського осуду. Будь - яка нова ідея проходить через етап несподіванки, подиву, невизнання, засудження оточуючими. Страх осудження за нестандартні судження, незвичну для інших поведінку, погляди, почуття сковує творчу активність, знищує творчу особистість.

Тест «Ціннісні орієнтації особистості» М.Рокича⁸¹⁸

Інформаційна інструкція: Тест спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Розроблена М. Рокичем методика заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Автор розрізняє два класи цінностей:

1. Термінальні - переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Даний матеріал представлений набором з 18 цінностей.

2. Інструментальні - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації. Матеріал також представлений набором з 18 цінностей.

Цей поділ відповідає традиційному поділу на *цінності – цілі* та *цінності – засоби*.

При аналізі отриманого ранжування цінностей психолог звертає увагу на їх угруповання випробуваним в змістові блоки на різних підставах. Так, наприклад, можна виділити "конкретні" і "абстрактні" цінності, цінності професійної самореалізації особистого життя і т.д. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні й конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших і т.д. Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей або нещирість відповідей в ході обстеження. Перевагою методики є універсальність, зручність та економічність у проведенні обстеження та обробці результатів, гнучкість - можливість варіювати як основний матеріал (списки цінностей), так і інструкції. Істотним її недоліком є вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Тому особливу роль в даному випадку відіграє мотивація діагностики, добровільний характер тестування і наявність контакту між психологом і випробуваним. Застосування методики з метою відбору, експертизи повинно бути досить обережним.

Особливості проведення процедури тестування. Респонденту пред'являються в алфавітному порядку два списки цінностей (по 18 у кожному) на аркушах паперу або на картках. У списках випробуваний присвоює кожній цінності ранговий номер, а картки розкладає в порядку значимості. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється

⁸¹⁸ Rokeach M. The Nature of Human Values / Milton Rokeach. – NY "Free Press", 1973. — 438 p.; Бурцева І.І. 2012. Діагностика рівнів сформованості цінностей у студентів класичного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. №2 (49). с. 11-18.

набір термінальних цінностей, а потім набір інструментальних цінностей.

Для подолання соціальної бажаності і більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій випробуваного можливі зміни інструкцій, які дають додаткову діагностичну інформацію і дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки. Так, після основної серії можна попросити випробуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні питання:

1. "В якому порядку і в якій мірі (у відсотках) реалізовані дані цінності у Вашому житті?"

2. "Як би Ви розташували ці цінності, коли б стали таким, яким мріяли?"

3. "Як, на Ваш погляд, це зробила б людина, досконала у всіх відносинах?"

4. "Як зробило б це, на Вашу думку, більшість людей?"

5. "Як це зробили б Ви 5 або 10 років тому?"

6. "Як це зробили б Ви через 5 або 10 років?"

7. "Як розташували б картки близькі Вам люди?"

Обстеження краще проводити індивідуально, але можливо і групове тестування.

Інструкція: "Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання - розкласти їх по порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтесь у Вашому житті.

Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, вибравши ту, яка для Вас найбільш значуща, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати Вашу справжню позицію".

Список А (термінальні цінності):

1) активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
2) життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);

3) здоров'я (фізичне і психічне);

4) цікава робота;

5) краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі та в мистецтві);

6) любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);

7) матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);

8) наявність хороших і вірних друзів;

9) суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);

10) пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);

11) продуктивне життя (максимально повне використання своїх

можливостей, сил та здібностей);

12) розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалення);

13) розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);

14) свобода (самостійність, незалежність у судженнях вчинках);

15) щасливе сімейне життя;

16) щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);

17) творчість (можливість творчої діяльності);

18) впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності):

1) акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах;

2) вихованість (хороші манери);

3) високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);

4) життєрадісність (почуття гумору);

5) старанність (дисциплінованість);

6) незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);

7) непримиренність до недоліків в собі та інших;

8) освіченість (широта знань, висока загальна культура);

9) відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово);

10) раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);

11) самоконтроль (стриманість, самодисципліна);

12) сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;

13) тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);

14) терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки);

15) широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);

16) чесність (правдивість, щирість);

17) ефективність у справах (працьовитість, продуктивність в роботі);

18) чуйність (дбайливість).

Додаток К

Взаємозв'язок системних принципів та їх вплив на аналіз проблеми особистісної педагогічної культури вчителя

<i>Системний принцип</i>	<i>Його сутність</i>	<i>Вплив системного принципу на аналіз розвитку особистісної педагогічної культури вчителя</i>
Цілісності	Зміст цього принципу полягає у неможливості звести властивості системи до простої суми властивостей усіх її складових	Феномен особистісної педагогічної культури педагога є цілісним; у зв'язку з цим відокремлений аналіз особистісної, педагогічної чи культурологічної складової цього системного феномена не забезпечує можливості повно й завершено з'ясувати зміст та сутність досліджуваного явища
Структурності	Цей принцип дозволяє описати систему через сукупність її внутрішніх зв'язків	Особистісна педагогічна культура вчителя є системою, що передбачає кілька провідних аспектів розгляду – особистісний, культурологічний, компетентнісний. Зв'язки між означеними елементами дають можливість встановити провідні системні характеристики особистісної педагогічної культури
Взаємозалежності системи і середовища	Завдяки цьому принципу з'являється можливість виявляти властивості системи у її взаємодії з навколишнім середовищем	Особистісна педагогічна культура вчителя формується під впливом системи зовнішніх чинників. Компаративний аналіз цього явища в українській та польській науці і практиці педагогічної діяльності буде об'єктивним за умови врахування взаємозалежності особистісної педагогічної культури вчителя в обох соціумах із зовнішнім середовищем – соціокультурним, аксіологічним, професійно-педагогічним.
Ієрархічності	Кожен елемент системного об'єкта може сам розглядатися як система; кожна система може бути підсистемою більшого системного об'єкта	У процесі аналізу ми розглядаємо всі елементи особистісної педагогічної культури вчителя як завершені системи з власною структурою; водночас зазначена система є підсистемою більш узагальнених системних об'єктів – загальної культури особистості, педагогічної діяльності вчителя, особистісного розвитку вчителя та ін.
Множинності опису	Аналіз системного об'єкта можливий із різних позицій – методологічних, галузевих, цільових тощо; повне пізнання системного явища, процесу чи об'єкта вимагає різнобічного їх розгляду залежно від поставлених перед дослідником завдань	У процесі наукового аналізу ми прагнемо розглядати особистісну педагогічну культуру з різних позицій – компаративної, особистісно-професійної, компетентнісної, аксіологічної та ін. Такий підхід дає змогу цілісно й системно проаналізувати об'єкт нашого дослідження і зробити науково коректні висновки

Додаток Л

Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в контексті основних положень синергетики

<i>Основні положення синергетики</i>	<i>Їх зміст</i>	<i>Відображення положень синергетики в особистісній педагогічній культурі вчителя</i>
Система має бути відкритою	Закриті системи, що не мають зовнішніх зв'язків, приречені на зникнення, оскільки в них відбувається зростання ентропійних процесів	Як було зазначено вище, особистісна педагогічна культура вчителя є відкритою системою, тому відповідає основним характеристикам синергії розвитку
Система має бути далеко від точки рівноваги	Система, яка перебуває у стані рівноваги, не потребує самоорганізації і не здатна до неї	Особистісна педагогічна культура вчителя постійно потребує самоорганізації з боку кожного педагога
Самоорганізація відбувається через ускладнення систем та флуктуацію	Процес самоорганізації системи потребує узгодження випадкових відхилень елементів і підсистем системи	Оскільки особистісна педагогічна культура вчителя є відкритою динамічною системою, вона не може уникнути випадкових відхилень як «олюднений» феномен, що не може бути прорахований у суто технічному відношенні
Самоорганізація відбувається успішно, якщо діють позитивні зворотні зв'язки	Система передбачає накопичення й посилення позитивних зв'язків внаслідок її загальної позитивної реактивності та виникнення нових структур, можливо, і нових систем	Розвиток особистісної педагогічної культури відбувається на основі накопичення позитивних процесів у всіх компонентах цього явища. У такому разі відбуватиметься загальне наростання рівня особистісної педагогічної культури відповідно до показників
У процесі самоорганізації системи потрібно відмовитися від симетрії часу і враховувати процеси зростання ентропії	У процесі розвитку системи руйнуються старі і будуються нові структури (елементи, компоненти), що відповідають часу і простору їх знаходження	Особистісна педагогічна культура вчителя як складна самоорганізована система потребує постійного оновлення у всіх її компонентах, що свідчитиме про загальний розвиток означеної культури під впливом різноманітних (внутрішніх і зовнішніх) чинників

Додаток М

Відображення основних типів цінностей в особистісній педагогічній культурі вчителя

<i>Тип</i>	<i>Сутність означеного типу цінностей</i>	<i>Їх відображення у розвитку особистісної педагогічної культури вчителя</i>
<i>статусні</i>	Відображають усвідомлення вчителем своєї ролі і місця в суспільному розподілі праці	Статусні цінності дають можливість, з одного боку, співвіднести рівень громадського визнання професії вчителя з його власним професійним самоусвідомленням, з іншого – сам статус залежить від рівня особистісної педагогічної культури вчителя
<i>комунікативні</i>	Задовольняють потребу в спілкуванні, у тому числі й професійному	Особистісна педагогічна культура вчителя передбачає, в числі інших компонентів, також і культуру спілкування – професійно-педагогічного й особистого
<i>загальнокультурні</i>	Формуються в процесі творчого саморозвитку, впливають на усвідомлення цінності світової культури	Від рівня загальної культури педагога залежить значною мірою і рівень його особистісної професійної (в тому числі педагогічної) культури
<i>професійні</i>	Відображають позитивну мотивацію до здійснення педагогічної діяльності, отримання задоволення від своєї професії тощо	Професійні цінності відображають здатність вчителя до розвитку своєї особистісної педагогічної культури під впливом загальнокультурних і професійних цінностей
<i>раціональні</i>	Забезпечують усвідомлення цінності матеріального забезпечення й оплати своєї праці, розуміння можливостей свого зростання тощо	Раціональні цінності впливають на усвідомлення вчителем рівня своєї професійної діяльності і рівня своєї особистісної педагогічної культури

Додаток Н

Періодизація розвитку української освіти протягом XVII-XXI століть та пов'язані з цим процеси розвитку особистісної педагогічної культури вчителя

<i>Етап розвитку української освіти</i>	<i>Коротка характеристика зазначеного етапу розвитку освіти</i>	<i>Пов'язані з цим процеси розвитку особистісної педагогічної культури вчителя</i>
XVIII століття – доба ранньомодерної освіти на території України	Система освіти відзначається багаторівневістю, включаючи початкові, середні школи колегіуми, спеціальні школи, перші вищі школи, що забезпечило високий рівень грамотності всього населення	Особистісна педагогічна культура вчителя залежала повністю від того статусу, який він займав у системі освіти (вчителі парафіяльних шкіл, мандрівні вчителі, приватне вчительство, вчителі-дяки, вчителі перших гімназій, ліцеїв, вчителі братських шкіл тощо) і визначалася як кваліфікаційними (рівень грамотності, володіння основними предметами, які викладалися в тому чи іншому навчальному закладі), так і особистісними рисами (належність до православної чи іншої релігії, моральні якості, терпимість, толерантність тощо)
XIX століття	Система освіти втратила свою національну самобутність, початкову освіту для незаможних верств населення і почала розвиватися у руслі	Особистісна педагогічна культура вчителя розвивалася в руслі концепції російського міністра освіти С.Уварова «самодержавність, православ'я, народність»; домінування російської (або ж церковнослов'янської) мови у викладанні

	загальнодержавної російської політики. До системи освіти цього періоду входили університети, ліцеї, гімназії, училища різного рівня і типу, згодом – інститути і реальні училища	спричиняло до певної кризи ідентичності в особистісній педагогічній культурі вчителя і змушувало його до примирення з іншомовною вчительською культурою, з одного боку, та з нерозумінням і неприйняттям російськомовної освіти – з іншого.
Здобутки та втрати освіти і науки в період української революції та радянських часів (1917-1991)	Система освіти функціонувала в умовах визвольних змагань українського народу та панування більшовицької (радянської) влади, що визначало домінацію комуністичних ідеалів та марксистсько-ленінської теорії навчання і виховання дітей	Особистісна педагогічна культура вчителя, не набувши протягом короткого періоду визвольних змагань рис українського патріотизму та національної свідомості, весь інший відрізок часу мала виражений більшовицький (пролетарський) характер, тобто передбачала поведінкові установки, притаманні радянським патріотам, та відповідний спосіб мислення й діяльності
1991 р. – по нинішній час	Освітній процес перебуває у стані реформування з метою створення національної системи освіти, що зберегла б і примножила здобутий у попередні часи освітній і виховний досвід	Особистісна педагогічна культура вчителя розбудовується з урахуванням компетентнісної та особистісно орієнтованої моделей в умовах розвитку суб'єкт-суб'єктної педагогічної теорії і практики педагогічної дії

Додаток II

Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя у Польщі на різних етапах розвитку системи польської освіти

<i>Етап розвитку освіти у Польщі</i>	<i>Зміст етапу</i>	<i>Вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя</i>
I етап – X-XVII століття	Встановлення стандартизованих вимог до кваліфікації вчителя; тенденції до: зменшення релігійної когнітивної частки в загальному професійному портреті вчителя; накопичення загальнопедагогічних знань у професійній діяльності вчительства Польщі загалом; стандартизації професійних знань, умінь і навичок педагога	Особистісна педагогічна культура вчителя не розглядалася як обов'язкова складова його професійної культури; такого поняття не існувало. Педагогічна культура вчителя формувалася у взаємозв'язку з його особистою культурою, а остання – у взаємозв'язку з рівнем сформованості особистісно-професійних рис характеру, насамперед, релігійно-моральних поглядів педагога
II етап – XVII – початок XIX століття	Професіоналізація педагогічної діяльності та поява окремої професії «вчитель» з відповідним дипломом та суспільним визнанням. Основним викликом цього періоду стала криза між європейським характером польської освіти та католицьким змістом педагогічної діяльності	Особистісна педагогічна культура вчителя (за відсутності самого поняття) мала належні ознаки когнітивного, діяльнісного та результативного характеру, тобто повинна була відповідати європейському рівню педагогічних знань, належному рівню педагогічних умінь і навичок, які, водночас, відповідали католицькій аксіологічній системі та відповідним поведінковим установкам шляхетського стану
III етап – з початку XIX століття (після остаточного розділу Польщі 1795 р.) до	Російсько-прусське панування у сфері освіти Польщі	Різномудування педагогічної культури вчителя: з одного боку, як прихильника імперських реформ Росії, з іншого – як патріота, інтелігента, шляхетного фахівця, що прищеплює учням прагнення до волі і свободи

періоду I-ї світової війни (1914-1918pp.)		
IV етап – від кінця I-ї світової війни до початку II-ї світової війни	Часи короткого і, водночас, успішного становлення власної польської системи освіти у межах II Речі Посполитої, що характеризувалися ґрунтовними освітніми реформами суто громадянського державницького змісту	Найбільш прийнятними характеристиками особистісної педагогічної культури вчителя були вимоги формувати власну громадянську позицію, високий рівень знань та педагогічних умінь, належний рівень особистісної поведінкової культури з метою ретрансляції своїм вихованцям – справжнім громадянам-патріотам незалежної Речі Посполитої. Водночас такі зміни в тлумаченні педагогічної і професійної культури вчителя не могли закріпитися остаточно, оскільки після II-ї світової війни концепція навчання і виховання у створеній внаслідок територіального поділу Європи ПНР докорінно змінилися
V етап – це етап існування всієї сфери освіти Польщі у межах псевдосовєцької країни – Польської Народної Республіки (1944-1989 pp.)	Навчально-виховний процес будувався на марксистсько-ленінських основах	Особистісна педагогічна культура педагога набувала виключно пролетарського характеру, що супроводжувалося обов’язковим вивченням російської як «мови інтернаціоналізму» та зумовлювало зміни в структурі і змісті особистісної педагогічної культури вчителя
VI етап – від початку остаточної розбудови незалежного пострадянського суспільства у Польщі до наших днів (1989-2017 pp.)	Ґрунтовні реформи всієї системи навчання і виховання та перебудова системи професійної підготовки вчителя	Визначення пріоритетності компетентнісних засад розвитку особистісної педагогічної культури вчителя, які розвиваються і дотепер

Додаток Р

Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в соціокультурному середовищі школи

<i>Тип соціокультурного середовища школи, за визначальним принципом його організації</i>	<i>Соціокультурний зміст освітнього середовища</i>	<i>Вплив освітнього середовища на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя</i>
Однорідне	У такого типу соціокультурного середовища домінують адміністративно-цільові зв'язки. Соціокультурне середовище однорідного типу будується за принципом однаковості в змісті та способах педагогічної діяльності, що має переважно репродуктивний характер	Особистісна педагогічна культура вчителя в однорідному середовищі розвивається також за репродуктивним принципом; вчитель засвоює традиційні зразки поведінки в професійній діяльності та особистісних комунікаціях Домінуючим компонентом особистісної педагогічної культури вчителя виступає когнітивний і атрибутивний
Ситуативне	У ситуативному середовищі професійні та особистісні зв'язки мають конкуруючий характер; відбувається автономізація освітніх систем; переважають хаотичні процеси накопичення середовищного потенціалу	У ситуативному соціокультурному середовищі школи особистісна педагогічна культура вчителя розвивається на засадах конкуренції, вироблення власного індивідуального професійно-педагогічного стилю залежно від хаотичного накопичення культурних компетенцій. Домінуючим компонентом особистісної педагогічної культури вчителя виступає компетентнісний і атрибутивний
Варіативне	У варіативному середовищі школи професійні та особистісні зв'язки будуються на засадах кооперації. Соціокультурні ресурси всіх суб'єктів освітнього процесу будуються з урахуванням можливостей їх об'єднання задля досягнення спільно поставленої перед суб'єктами освітнього процесу соціокультурної мети. У межах реалізації цієї мети відбувається розвиток особистісної педагогічної культури вчителя	Варіативне соціокультурне середовище школи здійснює вплив на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя завдяки середовищному потенціалу, який має здатність до обґрунтованого метою і завданнями освітнього процесу накопичення, а також поєднання традицій та інновацій в діяльності школи. Домінуючим компонентом особистісної культури вчителя виступає компетентнісний і морально-духовний

Додаток С

Місце і роль християнського віровчення в професійному та особистому житті українських і польських педагогів, у кількості відповідей

<i>Поставлене в опитувальнику питання</i>	<i>Українські педагоги</i>						<i>Польські педагоги</i>					
	так	Скоріше так	Скоріше ні	ні	Не впевнений	Я не вірюч а людин а	так	Скоріше так	Скоріше ні	ні	Не впевнений	Я не вірюч а людина
Чи сприяє Ваша належність до християнської релігії Вашій професійній діяльності?	44	89	54	17	9	31	96	78	42	20	12	6
Чи сприяє Ваша належність до християнської релігії Вашому особистому життю?	32	72	56	19	34	31	127	38	62	33	38	6
Чи впливає християнство на розвиток Вашої особистої педагогічної культури?	45	67	82	16	13	21	66	115	22	17	28	6
Чи впливає християнська релігія на розвиток Вашої педагогічної майстерності?	27	49	113				32	43	53	84	36	6
Чи допомагає Вам християнське віровчення у вихованні учнів/власних дітей?	51	82	65	11	19	16	83	52	74	11	28	6

Додаток Т

Класифікація професійних компетенцій педагога у різних наукових джерелах (українських і польських)

Автор	Його класифікація професійних компетенцій вчителя
В. Стриковський, Й. Стриковська, Й. Пелюховський ⁸¹⁹	- основні; дидактично-методичні; виховні
Б. Денек ⁸²⁰	праксеологічні; комунікаційні; креативні; інформаційні; моральні
П.Коволік ⁸²¹	Спеціалізовані; дидактичні; психологічні
С. Дилак	Базові; необхідні; бажані
К. Стех ⁸²²	Інтерпретаційні; автокреативні; реалізаційні
Р. Квасніца ⁸²³	1) практично-моральні компетенції, до яких відносяться: інтерпретаційні, моральні, комунікаційні; 2) технічні компетенції: нормативні, методичні, реалізаційні
М. Черепаняк-Вальчак ⁸²⁴	Центрові
Колектив Педагогічної	- праксеологічні; комунікативні; співробітництва; креативні; інформаційні; моральні.

⁸¹⁹ Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo EMPiZ, s. 23.

⁸²⁰ Denek, K. 1998. *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne akApit, s. 215-217.

⁸²¹ Kowolik, P., 2003. Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkie teoretyczny). W: M.T. Michalewska i P. Kowolik, red. *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 22-23.

⁸²² Stech, K., 2002. Kompetencje zawodowe nauczyciela-spojrzenie na problem. W: K. Ferenz, red. *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 17.

⁸²³ Kwaśnica, R., 2003. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski, red. *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.; Kwaśnica, R., 1995. Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. *Studia pedagogiczne*, T. LXI/1995.; Kwaśnica, R., 1990. Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski, red. *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

⁸²⁴ Czerepaniak-Walczak, M., 1994. Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. W: M. Dudzikowa i A.A. Kotusiewicz, red. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, s. 53-61.

Підготовки ⁸²⁵	
Я. Савінський ⁸²⁶	- постійне навчання і професійне удосконалення; ефективне порозуміння з людьми, а особливо з учнями і батьками; ефективна взаємодія в колективі учнів і вчителів; розв'язання дидактичних і виховних проблем в творчий спосіб; самостійний пошук, упорядковування і використання інформації; розвиток педагогічного і інноваційного мислення; розв'язання конфліктів і освітніх проблем в класі і у школі
Я. Міхальський ⁸²⁷	Комунікаційні, виховні, методичні, прагматичні, культурні, транспозиційні, критичні, організаційні
Я. Шемпрух ⁸²⁸	інтерпретаційно-комунікативні, креативні, взаємодії, прагматичні, інформаційно-медіальні
С. Корчинський ⁸²⁹	інтерперсональні, терапевтичні, праксеологічно-педагогічні, основні, інтелектуальні, психологічні, моральні, авто дидактичні, особистісні, мотиваційні
В. Стриковський ⁸³⁰	психологічно-педагогічні, діагностичні, компетенції в галузі планування і проектування, дидактично-методичні, комунікаційні, медіальні і технічні компетенції, що стосуються створення і оцінки програм та шкільних підручників, автодидактичні
Д. Русаковська ⁸³¹	Комунікаційні, пізнавальні, інтеракційні
В. Пуслецький ⁸³²	Реалізаційні, інтерпретаційні, комунікативні
Н. Бібік ⁸³³	Ключові, базові, предметні

⁸²⁵ *Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli* [online]. Materiały powielone, Zespół Przygotowania Pedagogicznego przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli MEN. Dostępny w: <<http://ip.univ.szczecin.pl/standardy.htm>> [Data zwrotu 15.03.2001].

⁸²⁶ Sawiński, J.P., 1999. Oceniać kompetencje. *Nowa Szkoła*, nr. 8, s. 17-18.

⁸²⁷ Michalski, J., 1999. Warsztat zawodowy nauczyciela. *Nowa Szkoła*, nr. 5, s. 44.

⁸²⁸ Szempruch, J. 2001. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, s. 114-119.

⁸²⁹ Korczyński, S., 2005. Kompetencje zawodowe nauczyciel. W: R. Gmoch, A. Krasnodebska, red. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 196-200.

⁸³⁰ Strykowski, W., Strykowska, J. i Pieluchowski, J. 2003. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo EMPiZ, s. 24-31.

⁸³¹ Rusakowska, D. 1995. *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s.148-149.

⁸³² Puślecki, W., 1995. Kompetencje i rozwój zawodowy nauczyciela. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Pedagogika*. Opole, 32, s. 13-14.

С. Вітвицька ⁸³⁴	Загальні (ключові), специфічні (предметні)
О. Пометун ⁸³⁵	Ключові (міжпредметні), галузеві, предметні
О. Дубасенюк ⁸³⁶	Теоретико-методичні, фахові, соціально-педагогічні, диференціально-психологічні, аутопсихологічні
А. Кух ⁸³⁷	Науково-теоретичні (спеціальні, інформаційні, методологічні); методичні (загальнопредметні, специфічні); психолого-педагогічні (комунікативні, рефлексивні, диференціально-психологічні)
Н. Сергієнко ⁸³⁸	Інформаційні, продуктивні, предметні, полікультурні, соціальні, психологічні, автономізаційні, комунікативні, математичні
С. Скворцова ⁸³⁹	Соціальні, предметні, інформаційні, комунікативні, соціокультурні, особистісні, рефлексивні, творчі
Л. Петухова ⁸⁴⁰	Соціальні, полікультурні, комунікативні, саморозвитку й самоосвіти, продуктивні, інформаційні
С. Грозан ⁸⁴¹	Когнітивно-перцептивні, практично-виконавські, творчі, ціннісно-орієнтаційні

⁸³³ Бібік, Н.М., 2013. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа українських Карпат*, № 8-9, с. 26-30.

⁸³⁴ Вітвицька, С.С., 2016. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. В: О.А. Дубасенюк, ред. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, с. 192-222.

⁸³⁵ Пометун, О.І., 2015. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*, № 2, с. 146-157.

⁸³⁶ Дубасенюк, О.А., 1994. Концептуальні положення теоретичної професійної діяльності [Текст]. *Педагогіка і психологія*, № 4, с. 94-97.

⁸³⁷ Кух, А.М., 2012. Професійні компетентності учителя фізики та їх формування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*, вип. 10, с. 43-51.

⁸³⁸ Сергієнко, Н.Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя [online]. Доступно: <<http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf>>

⁸³⁹ Скворцова, С.О., 2010. Компетентнісний підхід. Формування професійної компетентності вчителя [online]. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку: е-журнал. Вип. 4. Доступно: <<https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=120>>

⁸⁴⁰ Петухова, Л.Є. Становлення поняття «інформатичні компетентності» та рівні їх діагностики у майбутніх вчителів початкової школи [online]. Доступно: <<https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=120>>

О. Телешак ⁸⁴²	Особистісні (загальнокультурні, здоров'язберігаючі) Соціальні (комунікативні, соціально-практичні) Функціональні (практично-діяльнісні, організаційно-управлінські, технологічні, педагогічно-консультативні)
Н. Никоненко ⁸⁴³	Загальнопрофесійні, дидактичні, комунікативні, рефлексивні
А. Шуканова ⁸⁴⁴	Гностичні, проектувальні, організаційні, конструктивні, комунікативні

⁸⁴¹ Грозан, С., 2014. Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації [online]. Доступно: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6/1282-kompetentnisnij_pidxid_yak_skladova_chastina_pidgotovki_majbutnogo_vchitelya_muziki_do_profesijnoi_samorealizacii>⁸⁷

⁸⁴² Телешак, О.А., 2009. Компетентнісний підхід як засіб підвищення рівня підготовки студентів з безпеки життєдіяльності. *Наукові праці Донецького національного технічного університету*. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія», вип. № 6, с. 96-100.

⁸⁴³ Никоненко, Н.В. Компетентнісний підхід до підготовки вчителів спеціальної школи [online]. Доступно: <<http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/Nikonenko5.pdf>>

⁸⁴⁴ Шуканова А.А., 2011. Функціональна структура професійної компетентності вчителя географії в системі неперервної освіти. В: В.М. Мадзігон, головн. ред., О.М. Топузов, наук. ред. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка. Вип. 11, с. 740-746.

Додаток Ф

Основні професійні уміння вчителя в структурі його професійної компетентності та у взаємозв'язку з особистісною педагогічною культурою

<i>Професійні уміння вчителя</i>	<i>Їх зміст</i>	<i>Вплив означеного вміння на розвиток особистісної педагогічної культури вчителя</i>
Аналітичні	Зміст аналітичних умінь полягає в тому, що педагог реалізує свою здатність: розподіляти педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву та ін.); осмислювати кожне педагогічне явище у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного процесу; знаходити в психолого-педагогічній теорії ідеї, висновки закономірності, адекватні логіці даного явища; правильно діагностувати педагогічне явище; виокремлювати основне педагогічне завдання (проблему) і визначати способи його оптимального вирішення та ін.	Педагогічна аналітика сприяє розвитку когнітивного й компетентісного компонента особистісної педагогічної культури вчителя
Прогностичні	Прогнозування діяльності педагога як процесу отримання випереджаючої інформації про результати дій, що будується на основі знання сутності й логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів	Розвинена педагогічна культура вчителя дозволяє передбачати ефективність своєї педагогічної діяльності та коректно формулювати перспективи її розвитку
Проективні	Проективні вміння педагога дають можливість: трансформувати цілі і зміст освіти в конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби та інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід і особистісно-ділові якості при визначенні педагогічних	Розвинені проєктивні вміння педагога складають основу формування когнітивного й атрибутивного компонентів

	завдань і відборі змісту діяльності; визначати комплекс домінуючих і підлеглих завдань для кожного етапу педагогічного процесу; обирати види діяльності, відповідно до поставлених завдань і планувати систему спільних творчих справ; планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх здібностей творчого таланту і сфер обдарованості та подолання наявних проблем, вибирати зміст, форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності школярів і стримування негативних проявів у їхній поведінці; планувати способи створення особистісно розвиваючого середовища та підтримання зв'язків з батьками та громадськістю	його особистісної педагогічної культури, оскільки уможливають ефективне планування й розподіл професійної діяльності відповідно до зовнішніх та внутрішніх обставин
Рефлексивні	Рефлексивні вміння вчителя зумовлюють його здатність: до коректної постановки цілей, їх "модифікації" в конкретні завдання, до реалізації змісту діяльності вихованців відповідно поставленим завданням; до оцінки ефективності застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; до відповідності застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, змісту матеріалу тощо; до оцінки причин успіхів і невдач, помилок і труднощів під час реалізації поставлених завдань навчання і виховання; досвід своєї діяльності в його цілісності і співвіднесеності з виробленими наукою критеріями і рекомендаціями	За допомогою рефлексії вчитель розвиває здатність до самоаналізу, самооцінки своєї діяльності і рівня своєї особистісної професійної і педагогічної культури
Організаторські	Організаторські вміння вчителя уможливають: ефективне керування дитячим колективом; забезпечують педагогічно доцільну діяльність школярів; сприяють розвитку ініціативності та самостійності учнів; забезпечення позитивного впливу на колективу та його активу на кожного школяра; доцільне	Розвинені організаторські вміння забезпечують культуру педагогічної діяльності, що передбачає наявність розвиненої уяви,

	реагування на непередбачені ситуації, що вимагає спільного координування зусиль	спостережливості, педагогічного мислення
Комунікативні	Комунікативні вміння вчителя забезпечують його спроможність: встановлювати педагогічно вмотивований контакт з учнями; забезпечувати ретрансляцію та сприйняття значущої інформації; доцільно розподіляти увагу; обирати відповідний стиль і тон спілкування, поведінки та взаємовідносин зі школярами; встановлювати зворотній зв'язок; реагувати на загальний психологічний настрій класу; регулювати міжособистісні стосунки в класі; забезпечувати налаштованість вихованців на спілкування з педагогом та предметом викладання; педагогічно виважено демонструвати власне ставлення до вчинків учнів тощо	Розвинені комунікативні вміння вчителя забезпечують культуру управління спілкуванням у педагогічному процесі, ефективність комунікативної діяльності, спрямованої на стимулювання окремих школярів та всього учнівського колективу, їх реалізація сприяє набуттю досвіду позитивних емоційних переживань